

Escola Superior de Educação

**Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Dificuldades ortográficas no 1º Ciclo

- O caso de um aluno de 4º Ano-

Cátia Sofia Zeverino Costa

Beja

2014

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

**Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Dificuldades ortográficas no 1º Ciclo

- O caso de um aluno de 4º Ano-

**Estudo a apresentar no Relatório Final no âmbito do Mestrado na
Especialidade de Educação Pré- Escolar e 1º Ciclo na Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Beja**

Elaborado por:

Cátia Sofia Zeverino Costa

Orientado por:

Mestre Especialista Bárbara da Conceição Rala Esparteiro

Beja

2014

Resumo

Esta dissertação surgiu da observação realizada pela investigadora na prática pedagógica numa turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo compreender as dificuldades no domínio da ortografia, no caso específico de um aluno, uma vez que este, no contexto da turma, era quem apresentava dificuldades ortográficas mais evidentes.

Trata-se de uma investigação que adotou o modelo de investigação para ação e por isso obedeceu a um conjunto de fases que se desenvolveram de forma contínua e que, basicamente, se resumem nesta sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Neste estudo, para além do aluno, participaram também a investigadora e a professora titular da turma.

Foram feitos alguns registos (escritos e de observação) que permitiram identificar as lacunas existentes, possibilitando que fosse feita a análise das competências necessárias à aquisição da escrita e face a isso com base em dados recolhidos e devidamente analisados, delineou-se um conjunto de estratégias com vista a combater as lacunas detetadas provenientes das dificuldades do aluno.

Palavras-chave: ortografia; investigação; intervenção; erro; escrita.

Abstract

This dissertation arose from the observation made by the researcher in pedagogical practice in a class of 4th year of the 1st Cycle of Basic Education and it aims to the knowledge of the difficulties in the area of spelling, in the specific case of a student, since this, in the context of class, it was obvious who had more difficulty spelling.

This is an investigation that has adopted the model of research to action and therefore followed a set of stages that developed continuously and that, basically, summarize in the following: planning, action, observation and reflection. In this study, in addition to the student, also participated the researcher and professor conducting the class.

There has been made some records (written and observation) that allowed identifying existing gaps, providing the possibility to do the analysis of the skills necessary for the acquisition of writing and towards it, based on the data collected and properly analyzed, it was outlined a set of strategies that were made to combat the shortcomings detected from the difficulties of the student.

Key words: orthography; research; intervencion; mistake; writing;

Agradecimentos

Consciente de que nunca se agradece a tudo, nem a todos, gostaria de terminar este estudo afirmando que o mesmo só foi exequível graças a um conjunto de esforços, sem os quais teria sido inconcebível alcançar esta etapa, que representa um importante marco na minha vida pessoal e profissional. Assim, gostaria de endereçar o meu profundo agradecimento a todos os que estiverem presentes nos vários momentos que passei ao longo desta fase. Foram momentos de ansiedade, cansaço e de muita insegurança, mas consegui!

Em primeiro lugar, o meu apreço à minha orientadora, Professora Bárbara da Conceição Rala Esparteiro, por ter aceitado orientar este trabalho.

À Professora Isabel Palma, professora titular da sala onde realizei a minha prática pedagógica no 1º Ciclo, por todos os conhecimentos que me transmitiu, bem como pela disponibilidade manifestada durante e após a prática pedagógica.

À minha família, por sempre me ter encorajado, por nunca ter desistido de mim, por toda a força, ajuda e apoio incondicional dado ao longo destes cinco anos. De forma particular, um obrigado especial à minha melhor amiga, à minha eterna confidente, ao meu “poço de força”, à minha Mãe, se cheguei onde cheguei foi graças a ti.

A todos os meus amigos, mas em particular às minhas colegas e amigas, Débora Veloso e Alice Cortez, pelo apoio incondicional nas horas de maior aflição. Muito obrigada por todo o apoio que me deram, pela amizade que fomos capazes de criar.

Índice

Introdução:.....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	4
1. Linguagem.....	4
1.1. Aquisição da oralidade.....	5
1.2. Da linguagem oral à escrita.....	6
2. Aquisição da escrita e leitura.....	10
2.1. A caligrafia.....	12
2.1.1. A ortografia.....	13
3. Erro ortográfico.....	18
3.1. Tipologias de Erro.....	21
Capítulo II- Estudo Empírico.....	24
1. Delimitação da problemática.....	24
2. Metodologia de Investigação.....	25
3. Participantes.....	26
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	26
5. Tratamento de dados.....	28
Capítulo III- Apresentação e Análise dos Resultados.....	30
1. Resultados referentes à Professora Titular da turma.....	30
1.1. Dados referentes à caracterização da entrevistada.....	30
1.2. Dados referentes às respostas.....	30
2. Análise documental das produções escritas do aluno.....	34
3. Diagnóstico de Necessidades.....	39
Capítulo IV- Plano de Intervenção.....	41
1.1. Objetivos do Plano de Ação:.....	42
Conclusão.....	48
Bibliografia.....	50

Apêndices	53
Apêndice I: Guião da Entrevista à Professora Titular	54
Apêndice II : Entrevista à Professora titular da Turma.....	56
Apêndice IV : Cartaz de ortografia.....	62
Anexos	63

Índice de Quadros

Quadro 1 - Características dos registos Oral e Escrito	7
Quadro 2- Diferenças entre a fala e a escrita, do ponto de vista da evolução, ontogénese, materialidade e funcionalidade	8
Quadro 3 - Dez conselhos para melhorar a correção	20
Quadro 4 - Critérios de identificação, descrição e classificação.....	21
Quadro 5 - Dificuldades sentidas pelo aluno	31
Quadro 6 - Causas dessas dificuldades.....	31
Quadro 7 - Aspetos positivos do aluno.....	32
Quadro 8 - Comportamento do aluno.....	32
Quadro 9 - Atividades realizadas ao nível do Português.....	33
Quadro 10 - Levantamento dos erros ortográficos dados pelo aluno nas produções escritas	34
Quadro 11 - Erros ortográficos segundo a tipologia de erro	37
Quadro 12 - Grelha de Análise de Necessidades	39
Quadro 13 - Plano de Intervenção.....	43

Introdução

No âmbito do curso de mestrado torna-se necessário desenvolver um trabalho de investigação e foram muitas as hipóteses que me ocorreram como possíveis temas a abordar, no entanto, e tendo em conta que (...) *o tema da investigação é um assunto que se deseja provar ou desenvolver, e deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador*¹, optei pela competência ortográfica, porque, na turma onde realizei a prática pedagógica, alguns alunos manifestavam dificuldades no domínio da ortografia. Por esse motivo, resolvi que o estudo a desenvolver, incidisse na abordagem desta problemática e num aluno concreto, uma vez que este, no contexto da turma, era quem apresentava dificuldades ortográficas mais evidentes. Como é habitual quando se fazem investigações na área da Educação, este estudo é de carácter qualitativo, (...) *num estudo qualitativo, a definição do problema vai determinar a metodologia e abrir as restantes portas ao estudo, parafraseando*.²

Para além de ser um assunto atual e de interesse geral, escolhi este tema, por estar consciente de que o processo de leitura e escrita e as aquisições que lhes estão intrinsecamente ligadas são o alicerce de todas as aprendizagens e constituem um indicador preditivo do rendimento escolar dos alunos, devendo por isso ser estimulado e trabalhado, (...) *os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico têm um efeito detrimental sobre todas as aprendizagens subsequentes*. (Mason, 1992, p.36)

Nesta linha, é crucial consciencializarmo-nos de que os alunos devem ser olhados e ouvidos atentamente, sendo tarefa do professor motivá-los e alertá-los que devem estar predispostos para a aprendizagem.

Muitas vezes, quando o aluno está em situação de aprendizagem, sentimentos como esforço, frustração, perseverança, tolerância e decepção invadem-lhe o pensamento, interferindo no sucesso escolar. Por vezes, situações como a realização de uma simples tarefa podem tornar-se num problema, devido à competitividade que se faz sentir, (...) *atividades com o objetivo de proteger a auto-estima geral e a auto-*

^{1/2} Baptista, C. & Sousa, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Pactor Edições

estima escolar, são sistematicamente ameaçadas por um sistema que se torna progressivamente mais competitivo e desafiador. (Lemos, 1993, p. 55).

São muitas as competências que são desenvolvidas na escola e a escrita é uma delas. A linguagem escrita é um instrumento cultural que aparece em todas as áreas e âmbitos do conhecimento, (...) *escrever não consiste em transcrever o oral: não é uma tradução direta do oral para o gráfico. Ao escrever, submetemos a linguagem que falamos a um processo.* (Lopes, 1998, p.45). Aprende-se a escrever e a ler, escrevendo e lendo textos, sendo esta, uma tarefa cognitiva muito complexa.

Para Ana Teberosky (2000, p. 55), (...) *naturalmente, nos primeiros níveis da escolaridade, a aprendizagem das letras ocupa um espaço importante dentro de cada uma das atividades de linguagem.* No processo de aquisição do sistema alfabético, o aluno é intelectualmente ativo e está continuamente formulando regras e generalizando hipóteses a respeito da organização da escrita. Nessa perspectiva, o erro é considerado construtivo, pois revela as hipóteses que o aluno tem sobre o objeto do conhecimento, confrontando-o com os erros que deu.

Nesta linha, Lemle (1983, p. 54), diz nos que (...) *o aprendiz da escrita, além de ter hipóteses e passar por etapas antes de aprender a escrever, também tem hipóteses e passa por etapas no processo de apropriação da escrita ortográfica.*

Para que o aluno seja capaz de adquirir competências, o professor terá necessariamente que intervir. Neste sentido, Hohmann (2004, p. 73), (...) *resultante de uma intervenção realizada, o professor deve atuar como mediador do processo da aprendizagem das regras ortográficas,* isto porque, ao conhecer os processos cognitivos do aluno e a natureza da ortografia, poderá lançar questionamentos que orientem na construção e conhecimento das regras ortográficas.

Este trabalho tem como objetivos, 1. diagnosticar o desempenho ortográfico; 2. analisar e categorizar o desempenho ortográfico de um aluno do 4º ano de escolaridade, partindo de documentos de escrita produzidos por ele, para desta forma, 3. delinear um plano de ação com vista a combater as lacunas detetadas.

O trabalho está organizado em quatro capítulos: a introdução, seguido do primeiro capítulo onde se encontra o Enquadramento Teórico, dividido em linguagem; aquisição da oralidade; transição da linguagem oral à escrita; aquisição da escrita e

leitura; ortografia e o erro ortográfico. No capítulo dois encontra-se o Estudo Empírico, onde foi delimitada a metodologia de investigação a ser utilizada seguido do capítulo três onde se encontra a Apresentação e Análise dos Resultados e por último, no quarto capítulo apresenta-se o Plano de Intervenção realizado com base nos dados recolhidos e por fim a Conclusão.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Linguagem

Existem diversas formas de comunicação utilizadas pelos seres vivos que habitam a Terra, sendo que a cada ser vivo está associada uma forma de comunicação. Comunicação é o ato de transmissão e receção de informação. Para que tal aconteça é necessário que intervenham três fatores: o emissor, a mensagem e o recetor. O emissor é aquele que transmite a informação, a mensagem o conjunto de signos que contém a informação e o recetor é aquele que recebe a mensagem.

No caso dos humanos, é possível estabelecer essa comunicação de diversas formas: através de um gesto ou de um olhar, de uma gargalhada ou de um gemido, de uma palavra ou de uma frase.

(...) os seres humanos dispõem de um sistema muito perfeito de comunicação a que chamamos linguagem e que utiliza signos linguísticos. (...) Os signos linguísticos são os sinais orais que compõem uma língua. Trata-se de elementos abstratos formados por duas partes: significante e significado. (Enciclopédia Escolar, Escola Activa II- OCEANO, 2000, p. 2)

O Homem tem sempre uma determinada intenção comunicativa quando utiliza a linguagem, quer seja para convencer, ordenar, comover, informar, etc. A mensagem desempenha, portanto, uma função diferente consoante a intenção do emissor. Por esse motivo, a linguagem tem diferentes funções. A comunicação entre membros de uma dada espécie não é pois um privilégio de apenas alguns, de uma elite restrita, pelo contrário, a comunicação é feita por todos, sendo um ato constante e universal.

Ainda que a comunicação esteja ao alcance de todos, o mesmo não acontece em relação à linguagem, só alguns é que a possuem. (Hohmann & Weikart, 2004, p. 98) refere que a linguagem (...) *é uma faculdade de expressão especificamente humana, que não se encontra em outras espécies. A linguagem está em todo o lado, como o ar que respiramos, ao serviço de um milhão de objetivos humanos.* A linguagem constituiu assim o mais importante meio de expressão humana.

Quando o ser humano se expressa, pode fazê-lo de dois modos principais: através da fala e da escrita. Embora ambas sejam formas de expressão linguística, há diferenças

importantes entre elas que fazem com que a aquisição de uma não se traduza automaticamente na aquisição da outra.

1.1. Aquisição da oralidade

A oralidade, contrariamente ao que acontece na escrita, ocorre de forma inata, ou seja, adquire-se de forma natural e espontânea. No entanto, na perspectiva inatista existe uma fase crítica para que a criança possa vir a falar. (...) *o período crucial para que o desenvolvimento linguístico ocorra na criança é caracterizado dos 0 aos 3 anos de idade.* (Costa & Santos, 2003, p. 179). No entanto, para que tal ocorra é necessário criar condições propícias ao desenvolvimento da linguagem falada, e para isso, é importante atender a dois princípios gerais, *o primeiro é o da formação de interações significativas, o segundo é o da atenção às características do parceiro de interação, a criança.* (Cantwell e Baker, 1987, p. 87). Posto isto, para adquirir linguagem e para que esta se desenvolva a nível fonético, fonológico, morfológico e sintático, a criança necessita de estar envolvida num contexto linguístico, em que se estabeleça uma troca de afetividade com a família e que a inicie no processo de aquisição da linguagem.

A partir do momento que se comunica com a criança, está a estimular-se a linguagem, sendo importante frisar, que este processo de troca de comunicação ocorre ainda antes de a criança nascer, quando o bebé ainda está no útero materno, onde reconhece a voz do adulto de referência e vai adquirindo perceções sensoriais do mundo: (...) *a criança comunica mesmo antes de ser portador da linguagem.* (Esteves, 2005, p.36). Esta aquisição da linguagem difere consoante a oferta do ambiente em que a criança cresce, porque ambientes favoráveis promovem melhores aprendizagens.

Nos primeiros anos de vida rege-se, fundamentalmente, pelo adulto, e este deverá ser capaz de lhe proporcionar a oportunidade de construir, de forma gradual, o seu próprio vocabulário. Na perspectiva de Castro & Gomes (2000), é absolutamente crucial que o adulto se preocupe em falar com a criança trazendo para a linguagem as suas vivências quotidianas e levando-a a descobrir outras, em vez de se focar excessivamente no ensino de fórmulas sem conteúdo, (...) *a relação recíproca de*

dar e receber entre o adulto e a criança desencadeia o processo de aprendizagem. (Folque, 2012, p. 129).

No seguimento desta ideia, Vygotsky (1962, p. 381) reforça que:

(...) a criança nasce e desenvolve-se num mundo em que o ato da fala está sempre presente. Desde os primeiros anos de vida o recém-nascido encontra-se em situação «comunicativa» (...). Durante o período sensorial-motor a criança vai construindo o seu conhecimento da realidade física, agindo sobre ela, vai conhecendo situações e aprendendo técnicas de comunicação. É por intermédio do adulto que descobre o mundo físico e as suas propriedades, é no contacto com o adulto, que lhe desperta a atenção, a estimula mediante a linguagem, que aprende certas características do real.

1.2. Da linguagem oral à escrita

Em todas as sociedades humanas encontramos a linguagem oral, a fala, porém, só em algumas se escreve. Ainda que a escrita e a oralidade sejam duas realidades diferentes, estas são influenciadas uma pela outra,

(...) dado que existem situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuitos estéticos ou de verosimilhança discursiva e situações em que o discurso oral, em contextos mais formais, usa algumas das estruturas da escrita. (Barbeiro, 2011, p. 12).

Ainda que haja influência entre estas duas realidades, (...) *o isomorfismo entre a escrita e a oralidade é apenas parcial, pois a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade mantendo todas as suas características.* (Halliday, 1989, p. 15). Assim, a escrita só é justificável se o aluno perceber que ela não é apenas um meio alternativo à oralidade, sendo que a escrita sucede à oralidade. No entanto, existem diferenças evidentes entre estes dois tipos de registos, oral e escrito, como poderemos comprovar através da análise do quadro que se segue.

Quadro 1 - Características dos registos Oral e Escrito

Características dos registos Oral e Escrito	Oralidade	Escrita
	Alto grau de redundância	Baixo grau de redundância
	Baixo nível de densidade lexical	Alto nível de densidade lexical
	Menor articulação frásica Maior utilização da coordenação	Maior articulação frásica Maior utilização de subordinação
	-Planeado	+ Planeado
	-Prescritivo	+ Prescritivo
	Presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	Ausência de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade); recurso à explicitação
	Presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [gritos e choros, gestualidade corporal e facial]	Presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita Substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis
	Contínuo sonoro	Descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra maiúscula/ minúscula, etc.)
	Obediência à linearidade temporal	Flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.

Fonte: Brochura PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e ortográfica (2011, p. 13)

A análise do quadro permite diferenciar os registos orais dos registos escritos, destacando-se o facto de a escrita não ser uma mera transcrição ou reprodução da fala. É perceptível que as oposições se caracterizam, sobretudo, pelo maior ou menor grau de redundância, que no caso da oralidade é maior visto ser uma atividade menos planeada, que requer menos tempo de planificação/estruturação do pensamento, o que aumenta a possibilidade de existir redundância. A linguagem falada, por seu lado, apresenta grande variedade do mesmo vocábulo, ou seja, existem inúmeros sinónimos para a mesma palavra, umas mais próximas do padrão, e outras, menos prestigiadas, socialmente verberadas (Castro, 2000).

No entanto, estas diferenças não dizem respeito só às características que as definem, existem diferenças nestes dois tipos de registo, em termos de evolução, ontogénese,

materialidade e funcionalidade, como se pode verificar no quadro abaixo (Castro, 2000).

Quadro 2- Diferenças entre a fala e a escrita, do ponto de vista da evolução, ontogénese, materialidade e funcionalidade

Fala		Escrita
	Evolução	
Universal Antiga		Histórica Recente
	Ontogénese	
Aquisição espontânea Exposição suficiente como condição de base		Instrução intencional Exposição insuficiente como condição de base
	Materialidade	
Voz/ audição Tempo Efêmera Contexto determinado pelas circunstâncias Interlocutor presente		Grafismo/ visão ou tato Espaço Permanente Contexto livre (escolhido pelo emissor/ recetor) Interlocutor presente
	Funcionalidade	
Estímulo dinâmico Unidades implícitas Planeamento sem explicitação do contexto		Estímulo estático Unidades explícitas e discretas Planeamento com explicitação do contexto

Fonte: Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna, Universidade Aberta, 2000, p. 23)

Analisando o quadro, do ponto de vista evolutivo, a fala é universal e antiga, por oposição à escrita que é um utensílio mais específico e recente. À escala do desenvolvimento do indivíduo (isto é, do ponto de vista ontogenético) todas as crianças aprendem a falar, salvo se portadoras de alguma deficiência, no entanto, só as que vão à escola é que aprendem a ler e a escrever.

Em relação à materialidade, ou seja, à forma como a fala e a escrita se manifestam, a fala manifesta-se através da voz, e a escrita através de sinais gráficos. Associado à fala está o facto da mesma se manifestar através da voz e, portanto, implica que a modalidade sensorial invocada seja a audição. No caso da escrita, a modalidade é a visão.

Por último, a funcionalidade, trata-se de saber como funcionam a linguagem falada e a linguagem escrita. A dimensão em que se desenrola a fala é o tempo, por isso, os

processos cognitivos que nos permitem perceber a fala, têm de lidar com um estímulo, ou sinal, que é intrinsecamente dinâmico, que muda ao longo do tempo. Pelo contrário, no caso da escrita a mensagem desenrola-se no espaço, há unidades discretas e bem delimitadas, e mesmo perante uma língua desconhecida, facilmente conseguimos identificar a fronteira das palavras escritas, pois estas são separadas por espaços, o mesmo não se aplica à fala, se não se conhecer previamente as palavras não as conseguimos segmentar.

(...) ao contrário da linguagem falada, que se adquire de forma espontânea com o crescimento e maturação do organismo humano, em interação com o desenvolvimento psicossocial, o domínio da linguagem escrita resulta de um esforço deliberado, exigindo uma instrução gradual e sistemática, isto é, uma aprendizagem. (Gomes & Santos, 2010, p.2)

A linguagem concretiza-se, geralmente, através da fala, porém, como já foi mencionado, a fala não é a única via de expressão linguística. A escrita representa outra via de linguagem, destinada à reflexão dos nossos pensamentos, ideias e um amontoado de vivências que retemos na nossa memória. Na perspetiva de (Cassany, 2009, p. 74),

(...) Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el ato de escribir, los redatores aprenden sobre si mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo. Assim, escrever é algo que reflete a nossa personalidade é algo pessoal. (...) Al escribir se propone algo nuevo, el estudiante construye edificios de pensamientos en la nueva lengua y lo hace paso a paso. Este edificio que es el texto tiene mucho que ver con él mismo, dice algo de si mismo, de sus ideas, pensamientos, fantasias, deseos, sueños, esperanzas. Escribir se convierte así en escribir personal: tiene la función de permitir al estudiante compartir con los demás algo de su persona.

A escrita constitui assim uma atividade muito complexa, que permite refletir, desabafar, retratar vivências, explicitar sonhos, servindo, portanto, diferentes objetivos, criando contextos comunicativamente diferentes. Existem diferentes situações em que a escrita está presente, a escrita de uma carta, o envio de um postal, a escrita de um e-mail, etc. Associado a este último, está a escrita virtual, que

atualmente é muito utilizado pelos adultos e crianças. Este tipo de escrita é bastante apreciado porque é menos exigente em termos de referência e coesão, liberta o escrevente de ser exaustivo na sua exposição, descrição e/ ou argumentação. É apreciável ainda porque permite a inexistência de planificação, construção frásica, etc, tudo isto, acrescido à «lei do menor esforço», à fuga da ortografia. Todos estes fatores fazem com que, quem utiliza a escrita virtual, se sinta cada vez mais atraído por este tipo de comunicação. Ainda que este tipo de escrita seja propício ao erro, esta realidade, não deve ser vista como um obstáculo à aprendizagem da escrita, sendo pedagogicamente infrutífero ignorar ou atacar a escrita virtual (...) *assumir que existe e que tem objetivos a alcançar diferentes dos da escrita normalizada, ensinada e aprendida em contexto educativo formal é talvez mais produtivo em termos pedagógicos*. (Barbeiro, 2011, p. 15). Perante isto, pode dizer-se que existem dois tipos de registos escritos: aqueles onde a efemeridade virtual é um facto e os destinados a serem lidos diferidamente e a perdurarem. Segundo Barbeiro (2011), a escrita produzida com o intuito de perdurar, ao contrário da escrita virtual, serve públicos muito vastos e permite a transmissão de informações e emoções sobre o mundo real e ficcional, com funções de entretenimento e difusão do conhecimento, de forma literária e ou científica e deve, apresentar-se como um produto acabado que respeita a regras específicas do código escrito, ainda que estes registos escritos sejam diferentes, ambos servem para comunicar, diferindo no grau de formalidade que são escritos.

2. Aquisição da escrita e leitura

É missão do 1º Ciclo do Ensino Básico propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita, processos que são considerados complementares. Ainda que seja tarefa da escola promover o acesso à leitura e à escrita, este processo inicia-se muito antes da entrada da criança no 1º Ciclo.

(...) quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança, através dos livros e de histórias que lhe lêem, das revistas que folheia, dos jornais que vê os adultos lerem e comentarem, ou do contato direto com o ecrã, surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Por outras palavras, quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora. (Sim-Sim, 2009, p.7)

É perceptível que o adulto e a família, em concreto, devem motivar a criança e propiciar o acesso à escrita o mais cedo possível. A escrita é uma atividade neurobiológica muito complexa que coloca grandes desafios à criança.

Segundo (Barbeiro, 2011, p.20) a escrita exige da criança:

A formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível, fortemente convencional;

A adequação pragmática (em forma e conteúdo) aos objetivos do escritor e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço;

A codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico;

No que respeita à escrita portuguesa, o nosso sistema de escrita organiza-se segundo um sistema fonográfico, ou seja, usa sinais codificados que tentam representar os sons da linguagem oral, apoiados por convenções gráficas e sinais auxiliares e mantêm com a realidade uma relação indireta. Resumidamente, o sistema alfabético da nossa escrita representa arbitrariamente os sons da fala, que é característica fundamental dos sistemas fonográficos.

(...) aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da segmentação da cadeia da fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). Para aprender a ler e escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas - os sons da fala ou dos segmentos - e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. (Freitas, 2007, p. 7)

Na perspetiva de Castro (2000), o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na perceção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, devendo a oralidade ser estimulada precocemente. O treino da consciência fonológica assume um papel importantíssimo, pois quando existe um

fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes automaticamente refletir-se-á na aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com o autor acima mencionado, o conhecimento que a criança traz à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita. O professor deverá fazer um diagnóstico daquilo que os alunos já sabem, a fim de poder organizar o ensino em função do domínio que as crianças têm desses conhecimentos. Para a criança dominar a escrita alfabética é fundamental que compreenda que as palavras são constituídas por sons, e que as letras representam esses sons, tem de deduzir que a semelhança de sons remete para a semelhança de letras e que sons diferentes exigirão letras diferentes. Para produzir uma escrita alfabética, a criança já solucionou inúmeros problemas cognitivos, mas, para escrever com correção, precisará de dominar regras de ortografia. Assim, em suma, é necessário fazer compreender à criança o princípio alfabético desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita.

(...) alfabetizar é ensinar a ler e escrever num sistema alfabético, é por isso necessário um nível mínimo de habilidade que permita ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade e escrever qualquer enunciado, mesmo sem compreender o que se lê ou conhecer o conteúdo do que se escreve. Este mínimo requer processos na escrita de codificação da linguagem, e na leitura de descodificação controlada e sequencial da escrita. (Cf JM, Alfabetizar em Democracia, sd, p. 85.)

2.1. A caligrafia

Na perspectiva de Azevedo (2000), antes de a criança ter consciência da ortografia, ela terá que ter noção que existem convenções que contribuem para a clareza na escrita, como sendo a caligrafia. Para além do desenho da letra, a caligrafia compreende as convenções básicas acerca do arranjo gráfico da página e que os textos devem ser sujeitos (convenções tipográficas) e que estas devem ser ensinadas, normalmente ao mesmo tempo que se inicia o ensino da escrita. Estas convenções- nitidez no desenho das letras, disposição das convenções-nitidez no desenho das letras, disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, alinhamentos, etc, contribuem significativamente para a clareza na escrita e para a obtenção de informações

adicionais da leitura, devendo o sistema gráfico ser eficaz, claro, simples e previsível.

Para que a criança conheça bem os grafemas que fazem parte do sistema alfabético e é essencial que a mesma tenha consciência gráfica e conheça os elementos mínimos que compõem os sinais gráficos.

Depois da criança saber desenhar os sinais gráficos corretamente, o professor deverá ensiná-la a fazer distribuição na linha e na página. Para que tal ocorra, o aprendiz precisa de ter uma imagem mental da sequência gráfica, para que não sofra de hesitações. (...) *a criança deve perceber que o desenho da letra de uma determinada maneira e a organização do texto na página a ajudam a ler mais depressa e a neles encontrar informação de forma rápida e eficaz* (Barbeiro, 2011, p. 44).

2.1.1. A ortografia

A escrita é um dos aspetos da escolarização das crianças e dos adolescentes que mais preocupa os pais, a caligrafia, bem como a ortografia são algumas das competências intrinsecamente relacionadas com o ato de escrever que fazem com que a preocupação engrandeça. Nesta linha, Hagège (1990) refere que as competências relacionadas com o ato de escrever de forma correta envolvem fatores distintos como, a motricidade, a discriminação auditiva dos sons, saberes linguísticos concretos, saberes da ordem da convenção ortográfica, capacidade de concatenar as ideias. No entanto, muitas vezes as famílias esquecem-se que a qualidade da escrita passa também pela qualidade da expressão oral e que um jovem proveniente de uma família em que há dificuldades na comunicação oral (seja na enunciação dos sons das palavras, seja na correção das frases, seja na riqueza do vocabulário utilizado) terá de percorrer um caminho de aprendizagem maior para chegar a escrever bem, atenuando o risco de erro ortográfico. Os erros de ortografia não têm todos a mesma origem e, ao analisar uma produção textual, convém diferenciar os diferentes tipos de erros, só assim é possível estabelecer estratégias de remediação que dêem efeito. Há erros de ortografia que aparecem normalmente só nos primeiros anos de escolaridade: erros de discriminação auditiva, como a confusão entre sons surdos e sonoros – confusão entre b,d,g ou f com p,t,c ou v.

Se houver a preocupação em articular bem as palavras e se se organizarem pequenos jogos orais e depois jogos de leitura em que se fazem listagens de palavras começadas por f por oposição a palavras começadas por v, por exemplo, conjuntamente com o trabalho na escola, este tipo de problema tende a desaparecer. Deve-se procurar ouvir a criança a pronunciar os sons que escreve mal e tentar diagnosticar a origem do erro (Castro, 2000).

O ato de escrever não é simples de se concretizar e aumenta de complexidade pelo facto de assentar num sistema alfabético fonético, ou seja, a ortografia tende a estabelecer uma relação entre som (fonema) e letra (grafema), no entanto por não existir correspondência direta entre letra e som, torna-a imperfeita. Por esse motivo o sistema diz-se tão complexo, requerendo obrigatoriamente a atenção na forma fonológica determinante na aquisição do princípio alfabético. Sobre esta realidade, (Kato, 2002, p. 55) afirma que, (...) *embora a primeira intenção fosse a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o facto de a língua mudar, impediu que a escrita tivesse uma natureza estritamente fonética*, as letras do alfabeto representam sons.

Derivado a toda a complexidade inerente ao ato de escrever, ao longo da aprendizagem, a observação do professor deverá incidir nas seguintes vertentes: ao nível das concepções que os alunos possuem quanto à escrita (para que serve, quais são os seus elementos, como se organiza) e à capacidade dos alunos para operarem com as unidades fonológicas implicadas na representação escrita, fonemas.

(...) aprender a escrever implica, entre outras coisas, conhecer letras. E as letras são «objetos» que têm características especiais: i) «transcrevem» sons da fala; ii) constituem marcadores morfológicos (ex. número, género); iii) englobam três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes); iv) o nome das letras pode ou não remeter para o/um dos fonemas que representa; v) a correspondência fonema/ grafema pode ser consciente ou não consistente, isto é, a cada uma das letras pode corresponder sempre a mesma letra ou não; a cada som pode corresponder sempre a mesma letra ou não; vi) os grafemas podem ser simples(f,m...) ou complexos(ch, nh, ...); vii) os sons das letras podem variar em função das letras vizinhas; viii) a pronúncia das letras nas palavras não segue sempre um padrão regular. (Barbeiro 2011, p.51)

Na perspetiva de Barbeiro (2007), a aprendizagem da forma escrita das palavras é quase inesgotável devido à complexidade das relações som-grafema e à existência por norma, de uma forma ortográfica única. Quanto ao primeiro fator, não existe uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam. Distintos fonemas podem ser representados com a mesma vogal ou com a mesma consoante, como no caso do grafema *s* nas palavras *susto* [s], *justo* [ʃ] e *pesquisa* [z]. Relativamente aos morfemas, a escrita dos sufixos homófonos requer o conhecimento da sua função gramatical. Por exemplo- *ice* forma nomes abstratos (*meiguice*) e *isse*, é a forma verbal do imperfeito do conjuntivo (*fugisse*). O segundo fator, ocorre porque existem diferentes formas de pronunciar uma palavra, ainda que seja escrita da mesma forma ortográfica. O facto de existir diferentes formas de a pronunciar está ligado à função unificadora, do ponto de vista social e político, que a ortografia assume dentro de uma comunidade linguística, exemplo disso é a pronúncia com que cada palavra é dita. Na perspetiva do autor acima citado, as crianças para aprenderem a escrever corretamente precisam de ter a capacidade de: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) selecionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons; 4) entender que os sons nem sempre coincidem ao número de letras.

Se compararmos as exigências que são colocadas à aprendizagem da leitura e da escrita, as que dizem respeito à da escrita são maiores porque, como foi referido, quando escrevemos uma palavra, existe uma diversidade de grafemas possíveis e a estas diferentes representações nem sempre estão associadas regras contextuais simples e exclusivas, o que leva a que os alunos apresentem bastantes dificuldades ortográficas.

Tradicionalmente o sucesso ou insucesso na conceção da escrita era preocupação exclusiva do aluno, mas, atualmente, a realidade é outra, a escola detém de uma responsabilidade acrescida no processo de aquisição e domínio da linguagem escrita. Nesta linha, (Castro & Gomes 2000), dizem-nos que a consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita coloca a todos os que escrevem pode ajudar os professores a transformarem-se em interlocutores e mediadores dos alunos.

Os professores precisam de experimentar processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita e precisam cultivar uma atitude de produção continuada

da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem. Professores, em articulação com os alunos, devem estabelecer relações de proximidade para que haja uma boa aprendizagem. A forma como se ensina deve ser do mais simples para o mais complexo para que os alunos não desmotivem. No seguimento desta ideia, (Barbeiro, 2011, p. 53), esclarece-nos que esse domínio pode ser adquirido através de duas vias:

(...) via fonológica (ou indireta ou sublexical) em que se recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efetuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correta; Via lexical (ou directa ou visual) recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental; em resultado do contacto com a forma escrita e de outro tipo de conhecimento que temos de uma palavra (significado, modo como se pronuncia, construções em que entra, etc.) retemos informação acerca da maneira como ela se escreve; ao escrevê-la, podemos ativar essa informação ortográfica guardada na memória, sem recurso à análise dos fonemas que a constituem e à conversão de cada um deles em grafemas, com ativação das regras correspondentes. É também por meio da via lexical que fixamos a ortografia de palavras que apresentam sons em contextos nos quais pode ocorrer a representação por mais do que um grafema. Nos casos em que não existe uma regra subjacente a cada representação, esta via está necessariamente implicada, ou seja, o aluno deverá fixar a forma como se escreve a palavra. (Barbeiro, 2011, p. 53)

Ainda que a utilização destas vias seja propícia na aquisição do léxico ortográfico, ambas possuem limitações. Como Barbeiro (2011) defende, em relação à via fonológica, esta apresenta-nos limitações ao nível da fonologia, ou seja, nem sempre os sons da forma fonológica encontram correspondência exata na forma ortográfica. A forma como a palavra é dita no oral nem sempre corresponde à forma como é escrita, como é o caso da palavra *muíto*, que no oral se diz *muíto* mas escreve-se *muíto*. Outra das limitações desta via é o seu apoio na oralidade, onde, as crianças que apresentam problemas de linguagem oral tendem a reproduzir na escrita os mesmos erros da oralidade. Não permite também alcançar a diferenciação entre palavras homófonas que têm a mesma forma fonológica mas escrevem-se de forma diferentes e para se decidir qual a palavra a utilizar ter-se-á de proceder a uma análise das suas relações sintáticas e semântica em contexto de frase.

As limitações da via lexical, em contraste com a via fonológica, manifestam-se no caso das palavras desconhecidas, ou seja, no caso das palavras cuja forma ortográfica ainda não se conhece e onde deverá recorrer às duas vias, fonológica e lexical, como complemento uma da outra. Pelo contacto com a forma escrita das palavras, através da leitura, o aluno tenderá a fixar a sua ortografia, não necessitando de recorrer à conversão som-grafema. O acesso à forma ortográfica correta não é suficiente para que a criança desenvolva uma representação gráfica estável da palavra, tem de ser lida, grafada e ativada um número considerável de vezes. A frequência do contacto com a palavra e a ativação refletida permitem representações ortográficas estáveis, sendo o papel do professor determinante no sucesso da aprendizagem. O professor deverá ter consciência que existem estas duas vias e, perante uma dificuldade específica, deve ser capaz de analisar o problema de escrita, perceber se o aluno tem dificuldade em discriminar os sons constituintes da palavra e verificar se existe uma regra de correspondência som-grafia para, posteriormente, delinear estratégias para colmatar essas dificuldades (Barbeiro, 2011).

Quando falamos em aprendizagem da ortografia, devemos ter consciência dos fatores que lhe estão intrínsecos e que influenciam a dinamização da aprendizagem: o acesso ou ausência a registos linguísticos, a região onde nos encontramos, pois por vezes existe a associação da forma ortográfica à variante dialetal, ou seja, o professor para realizar a sua ação (...) *deverá conhecer a criança e o seu modo falar, bem como as características regionais e sociais, em relação ao nível de desenvolvimento linguístico que possui e também em relação a características ou hábitos* (Barbeiro, 2011, p. 59).

Em suma, a ortografia apresenta correspondências muito variáveis e que admitem casos de um-para-muitos ou de muitos-para-um, que nem sempre se submetem a regras. Segundo Cunha & Cintra (2002), por exemplo, no caso do fone /z/ tanto pode ser grafado através da letra «z» como através da letra «s»; neste caso a variação está dependente de uma regra explícita, que decreta que a letra «s» entre vogais é sempre lida como /z/. Para o caso de muitos sons a corresponderem a uma letra, há o exemplo do «x». Esta letra pode ser lida de quatro maneiras diferentes («oxalá», «exame», «anexo» e «auxílio»), sem haver regras que ajudem a escolher a conversão

correta, quando a correspondência entre letra e som não pode ser deduzida a partir das regras, estamos perante uma irregularidade.

3. Erro ortográfico

Quando falamos em erro, o primeiro pensamento recai, automaticamente, sobre a disciplina de Português, porém tal realidade não é assim tão linear, porque a língua materna está presente em todo o lado e a possibilidade de dar erros pode ocorrer em qualquer área disciplinar. Sobre este assunto, Lopes (2003, p.30) destaca que: *(...) o uso adequado do Português é considerado como sendo da responsabilidade dos professores de Português. Por essa razão, a maior parte deles não se dá sequer ao trabalho de corrigir, nos textos produzidos pelos seus alunos, aspetos de caligrafia e ortografia (...).*

Porém, existe uma necessidade acrescida de os professores de outras áreas disciplinares reforçarem o trabalho dos professores de Português, como (Kleiman, 1993, p.52) frisou: *(...) quando os professores das demais matérias (diferentes do Português) se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam.*

Assim, não só no Português, como em todas as restantes disciplinas, se torna essencial que, em situações em que o aluno erre, exista um professor atento e crítico capaz de o fazer refletir sobre a estratégia a ser adotada que proporcionará uma boa aprendizagem. O primeiro passo deverá partir do professor, como diz (Grosso, 2007, p. 38):

(...) apesar do apelo que se faz atualmente no conceito de professor reflexivo, este só pode ser entendido quando, partindo da vivência ensinante, analisa as próprias práticas, levando à melhoria ou transformação da atuação pedagógica, refletindo, apoiando pelo conhecimento teórico, sobre as implicações da sua conceção pedagógica num determinado processo educativo.

O facto de muitas vezes os professores não refletirem com o aluno acerca do erro dado, prejudica-o na sua aprendizagem, isto porque, a partir do momento em que

professor e aluno não refletem de forma conjunta, dificilmente compreenderão o erro dado e serão incapazes de encontrar soluções para os colmatar.

Como já foi mencionado, associado à escrita está o erro, que vulgarmente tem sido visto como engano, desvio, incorreção. O erro na expressão escrita, ou erro ortográfico, é uma designação já há muito prevista, no vocabulário português para referir falhas na transcrição correta da grafia de uma palavra. Assim, a noção de erro pressupõe uma norma (Azevedo, 2000).

São muitos os autores que estudaram o erro:

- ✓ Pereira (2004), diz que o erro é tudo aquilo que constitua uma violação das normas que gerem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma língua.
- ✓ Norrish (1987) o *error* é um desvio sistemático que ocorre quando o aluno ainda não aprendeu algo e, frequentemente e conscientemente, produz a forma errada.

Observando as teorias de diferentes autores, conclui-se que, ainda que cada um caracterize de diferentes maneiras o erro ortográfico, todos lhe atribuem importância, sendo que foi ganhando um significado relevante no contexto de ensino por diversas razões. Nesta linha, (Corder, 1980, p. 96) diz-nos que:

(...) o erro é importante para o professor na medida em que lhe faculte informação sobre o progresso do aprendente. Ainda acrescenta que é significativo tendo em conta que o informa sobre o tipo de estratégias e quantidade, o volume de procedimentos utilizados pelo aprendente na sua tentativa de descobrir a língua alvo, e por fim, defende que o erro é relevante para o próprio aprendente tendo em conta que através do erro toma consciência do seu próprio erro que lhe conduzirá à aprendizagem.

Por todas as razões enunciadas por Corder, e outras não mencionadas, a posição que o erro assume variou ao longo dos tempos, na medida em que antes o ensino era baseado na transmissão de conhecimentos e portanto coexistia com a fraca preocupação face ao desempenho do aprendente e nos dias que correm a realidade mudou. Nos finais da década de 60, aquando da publicação do artigo de (S. Pit Corder, 1967, p.29), *The Significance of Learners Errors*, os erros passaram a ter um

outro significado no ensino/ aprendizagem, considerados indicativos da aprendizagem que se centra no aprendente e nos próprios mecanismos.

Na perspetiva atual, o erro é encarado como um elemento que não deve ser ignorado nem censurado. Segundo Azevedo (2000) o erro constitui parte integral e inevitável no processo de aquisição de uma língua, tornando-se relevante que, o professor esteja informado e consciente da sua postura face aos erros, programando estratégias para enfrentar os desafios que surgem durante o processo de ensino aprendizagem, ou seja, através da definição de um novo mecanismo de trabalho que seja capaz de levar o aluno a compreender o seu erro e a ultrapassar as dificuldades. *É aconselhável que se interroguem os alunos sobre as razões que os levaram a produzir determinada forma.* (Corder, 1980, p. 65). O mesmo autor enfatiza que, a perspetiva de como o erro é encarado, varia muito consoante o professor que o está a avaliar, o que faz com que as classificações atribuídas variem. Sobre isto,

(...) no contexto do ensino- aprendizagem, existem duas perspetivas distintas relativamente ao erro ortográfico: a que encara o erro como uma falha que constitui objeto de censura com vista a desempenhos mais conformes com a norma ortográfica estabelecida, e a que encara o erro como objeto que permite o acesso à construção do conhecimento que a criança está a realizar, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento desse conhecimento (Barbeiro 2007, p.103).

Assim, para que os alunos sejam capazes de se aperfeiçoar, requerem, necessariamente, de uma ajuda, neste caso concreto do professor. Porém, para que tal ocorra, o professor tem de ter obrigatoriamente um modelo de referência que lhe permita proceder adequadamente à correção do erro dado pelo aluno. De seguida, poderá ler-se dez conselhos para melhorar a correção (Campos, 2005).

Quadro 3 - Dez conselhos para melhorar a correção

1. Corrigir só os erros que o aluno pode aprender.
2. Corrigir o aluno no momento em que este está a escrever, ou então no momento logo a ter terminado o texto. Orientar o aluno para a forma correta como se escreve a palavra.
3. Certificar que o texto está bem redigido, sem erros, antes de o dar ao aluno, para não induzi-lo em erro.
4. Falar com os autores, se for possível, antes de marcar os erros dados.
5. Indicar ou pedir aos alunos que procurem as soluções para melhorar o texto,

negociando um sistema claro de anotações.

6. Dar instruções para melhorar a escrita: reescrever, ampliar o parágrafo, etc.
7. Dar tempo para a turma ler e comentar as correções feitas.
8. Ensinar os alunos a autocorrigir-se com a ajuda de guiões, pautas, dicionários, gramáticas.
9. Utilizar a correção como um recurso didático e não como uma obrigação. Propor várias técnicas.
10. Adaptar a correção de cada texto às necessidades e interesses do seu autor.

Fonte: Adaptado de Les Recherches en Didactique de l'orthographe (1991)

3.1. Tipologias de Erro

No decorrer deste trabalho já foi mencionado que o erro ortográfico ocorre de forma sistemática caso não sejam previstas estratégias para o evitar e, por isso, é essencial que se conheça a natureza do erro dado para que o aprendente não o volte a cometer.

(...) a análise e categorização do erro ortográfico permite estabelecer um referencial objetivo para perceber que tipos de erros são mais frequentemente produzidos pelos aprendentes, identificar os processos cognitivos que estão na sua origem, e por outro lado, facilita o estabelecimento de estratégias com vista à sua recuperação. (Fernandes 2008, p. 113).

Existem propostas diversificadas de categorização do erro ortográfico, variando a análise tipológica do erro de autor para autor. Tomemos agora diferentes perspetivas:

- ✓ *lexicais (a nível de forma e significado); gramaticais (refere-se aos paradigmas, concordância, os artigos, verbos, preposições, pronomes, estrutura da oração, relação entre as orações, etc); discursivos (coerência global, tempo, os conectores, pontuação) e, gráficos (pontuação e outros sinais).* (Fernández, 1997, p. 56)
- ✓ *1- erros fonológicos; 2-erros morfológicos; 3- erros de sintaxe; 4- erros lexicais.* (Catach, 1978, p. 45)
- ✓ Vázquez (1999, p. 99) fá-lo conforme se pode ver na tabela seguinte:

Quadro 4 - Critérios de identificação, descrição e classificação

Critérios	Tipos de erros
Critério descritivo/ linguístico	De adição De omissão

CrITÉRIOS	Tipos de erros
	De seleção falsa De colocação falsa De justaposição
CrITÉRIO etiolÓgico	De intralÍnguas De interlÍnguas De simplificação Globais/ locais
CrITÉRIO Comunicativo	De ambiguidade Irritantes Estigmatizantes
CrITÉRIO PedagÓgico	Induzidos/criativos Transitórios/ permanentes Fossilizados/fossilizáveis Individuais/ coletivos De produção oral/ escrita
CrITÉRIO pragmático	De pertinência/ discursiva
CrITÉRIO Cultural	Culturais

Fonte: Vazquez (1999, p. 76)

- ✓ Corder (1980, p. 69) considera as seguintes categorias de erros:

1) em termos linguísticos (erros de grafia, de gramática que incluem sintaxe e morfologia, de semântica e vocabulário e, ainda, de discurso; 2) em termos de processo (erros de omissão, adição, seleção e ordenação); 3) em termos de frequência: os pré-sistemáticos -os erros que ocorrem casualmente e o aluno funciona à sorte, por não ser capaz de identificar o erro; os sistemáticos- os erros que, ocorrem com regularidade e o aluno descobre aquilo que acredita ser o sistema, mas geralmente este sistema ainda não está de acordo com o sistema de língua estudada; e, pós-sistemáticos- o aprendente produz formas corretas, ainda que inconscientemente.

- ✓ Barbeiro (2011, p. 63) classifica as incorreções segundo as dificuldades a seguir mencionadas:

(...) dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita; Incorreções por transcrição da oralidade; Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras; Incorreções de acentuação gráfica; Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas; Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra; Incorreções ao nível da translineação.

Das teorias apresentadas destaco a teoria de Barbeiro (2011) pois na minha perspectiva é aquela que se encontra melhor dividida e organizada e por esse motivo permite ao investigador uma perceção mais rápida da mesma. Outra razão apontada para ter destacado esta teoria é pelo facto de o autor na sua bibliografia, ter atividades muitos diversificadas e devidamente estruturadas que dão resposta aos erros encontrados nas produções textuais do aluno X, sendo por isso uma mais-valia para enriquecer o meu Plano de Intervenção.

(...) através dos erros dos alunos os professores poderão refletir sobre a sua prática na sala de aula, podendo essa reflexão ajudá-lo a (re) estruturar esse mesmo ensino, promovendo uma melhor aprendizagem. O professor deverá portanto estar atendo aos erros dados, olhando-os e interpretando-os. (Richards, 1974, p. 99)

Partindo das lacunas detetadas o professor consegue não só avaliar o aluno, como reestruturar o seu plano de ação. Nesta linha, Barbeiro (1999) diz-nos que *o professor tem a função essencial de corrigir e de avaliar, mas deve conduzir o aluno à reflexão crítica das características presentes no texto (...), isto só será possível se o aluno for alvo de sistemáticas avaliações*. Esta ideia é reforçada pelo conteúdo que consta do (Programa de Português, 2002, p. 79), *(...) a avaliação é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa e ao mesmo tempo objetiva e rigorosa*.

Como parte integrante de um percurso pedagógico, pressupõe-se uma atitude formativa, criteriosa e que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do ano escolar e/ou do ciclo de estudos.

Capítulo II- Estudo Empírico

Corpus

No capítulo anterior foram tecidas algumas considerações desde a aquisição da linguagem oral até à aquisição do sistema alfabético, bem como o papel do professor como facilitador do processo de escrita. Abordaram-se ainda, algumas questões relativas ao erro ortográfico, mais concretamente as suas diferentes tipologias de estudo do erro.

(...) após efetuar a revisão da bibliografia que se enquadra na problemática da investigação, é fundamental encetar o processo de seleção do enquadramento teórico relevante para a investigação em curso. Este processo de seleção teórica culmina na elaboração de um modelo de análise, que serve de base a todo o processo analítico subsequente na investigação. (Baptista 2011, p. 43)

1. Delimitação da problemática

O presente estudo realizou-se no contexto da prática pedagógica efetivada pela investigadora no 1º Ciclo do Ensino Básico e incidiu na análise das dificuldades ao nível da ortografia, de um aluno de 4º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico no distrito de Beja. Com base nos dados recolhidos, delimitou-se a situação real e estruturou-se um plano de ação com vista a atingir a situação ideal, perfilada nos Resultados Esperados do Programa de Português do Ensino Básico e nas Metas Curriculares constituindo-se assim o modelo deste estudo a investigação para a ação.

1.1. Objetivos:

A problemática enunciada consubstanciou os objetivos que orientaram o estudo e passo a enunciar:

- Diagnosticar o desempenho ortográfico;
- Analisar e categorizar o desempenho ortográfico de um aluno de 4º ano de escolaridade, partindo de documentos de escrita produzidas por o mesmo;
- Delinear um plano de intervenção com vista a combater as lacunas detetadas;

2. Metodologia de Investigação

Existem muitas perspetivas sobre o que é *investigar*, por esse motivo existem múltiplos significados.

(...) investigar é uma atividade transcendente, que envolve o uso de metodologias sofisticadas, requerendo recursos especiais e uma longa preparação prévia; (...) é uma atividade reservada a um grupo especial de pessoas, os “ investigadores profissionais; (...) é procurar conhecer, compreender, procurar encontrar soluções para os problemas com que nos deparamos. ³

São muitos os autores, como é o caso de Lobachevsky ou Mendeliev que, de forma simultânea, investigaram e ensinaram, verificando que pode existir uma influência mútua entre os papéis de professor e investigador. Quando um professor assume ambos os papéis, professor e investigador, fá-lo com o intuito de desenvolver um projeto, *(...) e um projeto é algo que demora sempre o seu tempo (...) o projeto como a investigação comporta um carácter aberto- uma vez definida a ideia central, a concretização do objetivo requer ainda muito trabalho, (...) requer a superação de dificuldades.* ⁴

Existem múltiplas aceções referente à metodologia de investigação ação, pelo que não é possível encontrar uma definição única. Na perspetiva de Someck (2010) é uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática. Já (Coutinho, 2009, p. 360) diz que a Investigação-Ação pode,

(...) ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. (...) o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática.

³ Actas do ProfMat 2003 (CD-ROM, p. 25-39). Lisboa : APM consultado em 7/06/2014

⁴ Actas do ProfMat 2003 (CD-ROM, p. 25-39). Lisboa : APM consultado em 7/06/2014

Assim, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. *Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados.* (Baptista, 2011, p. 65). Das três modalidades existentes na investigação-ação, este estudo é de carácter prático, pois (...) *é caracterizado por um protagonismo ativo e autónomo do investigador, sendo que é ele que conduz o processo de investigador.* (Baptista, 2011, p. 66).

3. Participantes

No âmbito deste estudo são considerados os seguintes participantes: a investigadora, o aluno e a professora titular. O sujeito da pesquisa é um aluno de um Agrupamento de Escolas de Beja e frequenta o 4º ano de escolaridade, do ano letivo de 2013/2014. A turma da qual o aluno faz parte é composta por 20 alunos e é heterogénea, 3º e 4º ano de escolaridade.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No processo de recolha de dados, recorreu-se a várias técnicas próprias deste método de investigação.

(...) para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionar. No caso do professor/ investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim a fase da reflexão (Latorre, 2003, p.77)

Segundo a teoria de Coutinho (2009), existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados:

- ✓ Técnicas baseadas na observação - centram-se na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- ✓ Técnicas baseadas na conversação - estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- ✓ Análise de documentos - centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Para este estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação por parte da investigadora; a entrevista semi-estruturada feita à professora titular da turma e a análise de documentos referentes às produções do aluno.

Em relação à observação, esta foi feita de forma participativa, isto é, de forma directa, onde a investigadora estava implicada na participação e tinha o pressuposto de compreender determinado fenómeno, observando as dificuldades de o aluno X a nível da ortografia.

Além da observação naturalista, houve recurso à entrevista, técnica esta que permitiu junto da professora titular da turma recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado para consumir e interpretar significados.

Estudadas as diferentes formas de entrevista, a **entrevista estruturada** pretende ir ao encontro de questões previamente delineadas, determinantes para os objetivos do trabalho. São mais estruturadas, ordenadas e este tipo de entrevista é mais rápido e por isso mais extensivo, quer isto dizer que, pode abranger um conjunto relativamente mais alargado da população; a **entrevista semi-estruturada** é acompanhada de um guião, constituído por um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista, acontece na entrevista estruturada, o entrevistado tem a liberdade de se expressar livremente mas o entrevistador não o pode deixar fugir do tema; por fim, a **entrevista não-estruturada**, à partida, não tem guião e é considerada um tipo de entrevista mais direcionado para assuntos de cariz psicológico. Não há muito diálogo entre o entrevistador e o entrevistado e as interjeições do entrevistador apenas servem para ajudar o entrevistado a seguir com a conversa (Baptista e Sousa, 2011, p.86).

Neste perspetiva optou-se pela entrevista semi-estruturada para aplicar à professora titular da turma e utilizou-se um guião de entrevista para a recolha de informação, na forma de texto, constituído por um conjunto de questões abertas de resposta livre, que dão ao docente liberdade de resposta. Por último, mas não menos importante, procedeu-se à análise de documentos de escrita onde o investigador recolheu e analisou produções textuais realizadas pelo aluno, identificados os erros ortográficos e categorizados, respetivamente.

5. Tratamento de dados

O tratamento de dados foi realizado com base na utilização da técnica de análise de conteúdo aos dados recolhidos na entrevista aplicada à professora titular.

(...) a recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas (...). As técnicas são conjuntos de procedimentos bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa (inquérito por questionário, entrevista, teste, documentos, entre outros)⁵

A entrevista encontra-se dividida em seis blocos. No primeiro bloco trata-se da legitimação da entrevista e motivação do entrevistado. No bloco dois identifica-se e caracteriza-se o entrevistado com o intuito de conhecer algumas características pessoais e profissionais do entrevistado; no terceiro bloco faz-se um reconhecimento das dificuldades sentidas pelo aluno, seguindo-se das causas dessas dificuldades, no bloco quatro; o acompanhamento dado ao aluno encontra-se no bloco cinco, e por último, no bloco seis ocorre a finalização da entrevista onde se agradece a ajuda prestada à professora titular.

A análise documental foi elaborada com base nos documentos escritos do aluno, recolhidos pela investigadora e consistiu num levantamento de erros ortográficos dados pelo aluno X.

Para a análise das incorreções ortográficas nas produções escritas, foram elaboradas duas grelhas, a primeira grelha⁶ trata-se de um registo, onde o próprio aluno detetou

⁵ Consultado em: <http://miemf.wordpress.com/act2/>, dia 11/06/2014.

⁶ Consultar Anexo I deste estudo

os erros que deu e registou-os. Através desta grelha de autoavaliação pretendeu-se que a correção e avaliação se tornassem (...) *um instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com mais eficácia.* (Conselho da Europa, 2000, p. 263). Esta grelha⁷ e permite três unidades de registo, na primeira unidade de registo o aluno regista a data em que analisou a produção escrita, na segunda unidade de registo transcreve o erro que deu e por fim na terceira unidade de registo escreve, com a ajuda do professor, a forma correta da palavra. A grelha a utilizar na correção e autoavaliação dá a possibilidade de o aluno se consciencializar em relação às suas falhas e os seus sucessos, *mas também é uma forma de recolher um conjunto de informações pertinentes, em que o professor se pode apoiar para dar resposta e ajudar os alunos nas suas dificuldades, e assim regular a sua própria ação* (De Ketele, 1991, p. 55). A segunda grelha⁸ prevê em quatro unidades de registo. Na primeira transcreve-se o erro dado pelo aluno, na segunda unidade de registo a forma correta de escrever a palavra, na terceira procede à análise de superfície, ou seja, detalha-se o grafema específico onde ocorreu, se por *omissão/ substituição e/ou junção de palavras* e, por último, na quarta unidade de registo regista-se a tipologia do erro, onde se refere se o erro é *adição, omissão, (...)*. Esta grelha serve também para o professor proceder ao levantamento dos erros do aluno, compreender a sua tipologia, e face a isso, delinear atividades para os colmatar.

⁷ Consultar anexo I- adaptada da Brochura PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica, 2011, p. 62)

⁸ Consultar anexo II deste estudo- adaptada da Brochura PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica, 2011, p. 91)

Capítulo III- Apresentação e Análise dos Resultados

1. Resultados referentes à Professora Titular da turma

A presente análise diz respeito aos dados obtidos através das respostas dadas pela docente titular da turma resultante da entrevista prestada.

Em primeiro lugar descrever-se-ão algumas características da entrevistada, a sua idade, anos de serviço, formação base e tempo de serviço prestado ao agrupamento.

1.1. Dados referentes à caracterização da entrevistada

A docente em questão tem 55 anos e tirou o curso de professora no Magistério Primário, em Beja. Há 30 anos que exerce a sua profissão, no entanto, é o décimo quinto ano que se encontra a exercer funções no agrupamento em questão. É o 4º ano que trabalha com o aluno em estudo.

1.2. Dados referentes às respostas

No que respeita a este ponto do estudo, expõem-se os resultados emergentes da entrevista relativamente à opinião das dificuldades do aluno no que respeita à expressão escrita e respetivas alternativas a estas dificuldades.

Os resultados da análise de conteúdo da entrevista são apresentados através de quadros que contêm as frequências absolutas das unidades de registo e das unidades de enumeração respeitantes às categorias e às subcategorias que emergiram da referida análise. Tendo em conta que só se realizou a entrevista a uma pessoa a frequência unidade de enumeração será sempre uma, pois o $N=1$. É de salientar que serão citados excertos da entrevista para ilustrar as opiniões da docente em relação à questão em análise.

Dificuldades de aprendizagem sentidas pelo aluno

Em primeiro lugar, questionou-se a professora acerca das dificuldades de aprendizagem do aluno. O quadro nº 5 mostra as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Quadro 5 - Dificuldades sentidas pelo aluno

Categoria	Subcategoria	F.U.R.
Português	Com problemas:	2
	-No desenvolvimento do texto	1
	-caligrafia	1
	-Ortografia	1
Outras disciplinas	Sem problemas	1
Concentração da atenção	Pouco tempo de concentração	3

Fonte: Entrevista realizada à professora titular

Ao analisar o quadro nº 5 é possível constatar que o aluno manifesta dificuldades ao nível do Português, nomeadamente ao nível do desenvolvimento do texto bem como da caligrafia e da ortografia. No entanto, nas outras disciplinas não manifesta problemas. Os excertos seguintes apoiam estas afirmações.

“ (...) no geral não apresenta dificuldades ”

“ (...) as dificuldades do aluno centram-se no Português (...) ”

Causas dessas dificuldades

De seguida questionou-se a docente no sentido de perceber quais as causas que estavam na base dessa dificuldade ao nível do português. O quadro nº 6 evidencia as subcategorias que surgiram da análise de conteúdo.

Quadro 6 - Causas dessas dificuldades

Categoria	Subcategoria	F.U.R.
Causas	Não sabe	1
	Pouca concentração	1
	Pressa em terminar	3
	Desmotivação	2

Fonte: Entrevista realizada à professora titular

Ao analisar o quadro nº 6, verifica-se que a professora considera que existem várias causas associadas às dificuldades do aluno. Esta categoria deu origem a 4 subcategorias, sendo que aquelas que reuniram maior frequência de unidades de registo foram “Pressa em terminar” e “desmotivação”. Os excertos seguintes comprovam a afirmação.

“ (...) aborrecendo muitas vezes de escrever. ”

“ (...) ele quer logo terminá-lo.”

Na sequência da entrevista, a investigadora questionou a docente em relação aos aspetos positivos do aluno, e a mesma garantiu-nos que existem áreas que o aluno não manifesta dificuldades, como poderemos comprovar pela análise do quadro seguinte.

Quadro 7 - Aspetos positivos do aluno

Categoria	Subcategoria	F.U.R
Aspetos positivos do aluno	Menos erros no ditado	1
	Gramática	1
	Produção textual	1
	Léxico	1
	Imaginação	1

Fonte: Entrevista realizada à professora titular

Através da análise do quadro é possível denotar-se que todas as subcategorias registaram a mesma frequência de unidades de registo.

De seguida, questionou-se a docente de como é que caracterizava o comportamento do aluno. O quadro nº 8 mostra os dados que emergiram da análise de conteúdo.

Quadro 8 - Comportamento do aluno

Categoria	Subcategoria	F.U.R
Comportamento	Interessado	1
	Pouco tempo de concentração	3

Fonte: Entrevista realizada à professora titular

Através da análise do quadro nº 8, podemos verificar que o comportamento é influenciador da aprendizagem e neste caso concreto a docente considera que o facto de o aluno ter pouco tempo de concentração é influenciador na sua aprendizagem. Esta subcategoria foi aquela que reuniu um maior número de unidades de registo (3). O seguinte excerto ilustra esta asserção:

“ (...) o aluno demonstra um tempo muito curto de concentração.”

Atividades realizadas ao nível do Português

Confrontada em relação às atividades que dinamizava com o aluno ao nível do Português, a professora afirmou que realizava atividades diversificadas que se agruparam nas seguintes subcategorias:

Quadro 9 - Atividades realizadas ao nível do Português

Categoria	Subcategoria	F.U.R
Ortografia	Recordar as regras de ortografia	9
	Correção dos erros através da escrita	
	Correção dos erros através da repetição das palavras	
	Correção dos erros através de listas de palavras: -listas de palavras -formadas por afixação	
	-Pertencentes à mesma família	
	Trabalho realizado no computador	
	Atividades de auto correção	
Caligrafia	Treino de Caligrafia	1

Fonte: Entrevista realizada à professora titular

Através da análise do quadro é possível constatar que as atividades realizadas ao nível do português incidem fundamentalmente ao nível da ortografia, existindo várias e múltiplas atividades nesse âmbito. No total existiram 9 unidades de registo.

2. Análise documental das produções escritas do aluno

Durante o decorrer da prática o contacto mantido entre a investigadora e o aluno permitiu a observação naturalista do aluno, que apresenta, segundo a professora um bom aproveitamento a todas as disciplinas de que fazem parte o currículo à exceção do português onde se deteta dificuldades, ao nível da ortografia. Era constante, no correr da escrita, a ocorrência sistemática de omissão de grafemas nas palavras e a troca de letras. Dos erros dados pelo aluno, aqueles que se verificavam com maior frequência era a troca do <g> por <j> e vice-versa, bem como dificuldade em discriminar a fronteira de palavras, juntando muitas vezes palavras, como é o caso de *porisso*. A distinção de sílaba tónica e atónica, <u> por <o>, era outra das dificuldades apresentadas pelo aluno, assim como o facto de o aluno escrever como fala, ou seja, transportar a oralidade para a escrita. Na oralidade, o aluno não manifestava muitas dificuldades, pelo que falava de forma fluente e sem dar grandes erros gramaticais. Muitas vezes quando a investigadora procedia à correção dos erros e confrontava o aluno com os seus erros, o mesmo mostrava capacidade para posteriormente dizer a forma correta de os escrever.

Quadro 10 - Levantamento dos erros ortográficos dados pelo aluno nas produções escritas ⁹

Incorreção	Forma correta	Análise superfície	Tipologia
Nubelado	Nublado	Adição de <e> Omissão de <l>	Junta grafemas(adições)
Problemas	Problemas	Adição de <e>	Junta grafemas(adições)
Portuguêz	Português	Substituição de <s> por <z>	Substituição de grafemas(substituições)
Gardim	Jardim	Substituição de <j> por <g>	Substituição de grafemas(substituições)
Festegar	Festejar	Substituição de <j> por <g>	Substituição de grafemas(substituições)
À	Há	Forma ortográfica	

⁹ Grelha adotada da Brochura PNEP – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica (2011,p.91). Dados recolhidos no estudo pela investigadora

Incorreção	Forma correta	Análise superfície	Tipologia
		específica	
Consulidação	Consolidação	Substituição de <o> por <u>	Transcrição da oralidade
Interpertaço	Interpretação	Troca de <r>	Troca de grafemas
Beigado	Beijado	Substituição de <j> por <g>	Substituição de grafemas(substituições)
Esquelheu	Escolheu	Substituição de <co> pelos grafemas <qu> ,	Substituição de grafemas(substituições)
Arcuiris	Arco-íris	aglutinação	Transcrição da oralidade Erro relacionado à grafia das vogais
Quida	Querida	Omissão	Omite grafemas(omissões)
Porço	por isso	aglutinação	Transcrição da oralidade
Acinque	assim que	aglutinação	Transcrição da oralidade
Muinto	Muito	Adição de <n>	Transcrição da oralidade
Coando	Quando	Substituição de <Qu> pelos grafemas <Co> , que também representam os sons em causa	Forma ortográfica específica da palavra
Ressebeu	Recebeu	Substituição de <c> por <ss>	Substituição de grafemas(substituições)
Defisseis	Díficeis	Substituição de <c> por <ss> Substituição de <i> por <e>	Substituição de grafemas(substituições) Erro relacionado à grafia das vogais
Precentagem	percentagem	troca <re>	Troca de grafemas
Segam	Sejam	Substituição de <j> por <g>	Substituição de grafemas(substituições)
Perguicoso	Preguiçoso	troca <re>	Omite grafemas(

Incorreção	Forma correta	Análise superfície	Tipologia
			omissões)
Esercicio	exercício	Substituição de <x> por <s> Substituição de <c> por <s>	Substituição de grafemas(substituições)
Aquerdito	acredito	Substituição de <c> por <qu>	Substituição de grafemas(substituições)
Quadrangular	Quadrangular	Substituição de <u> por <o>	Substituição de grafemas(substituições)
Encinado	ensinado	Substituição de <s> por <c>	Substituição de grafemas(substituições)
Indefenido	indefinido	Substituição de <i> por <e>	Erro relacionado à grafia das vogais
Fasia	fazia	Substituição de <z> por <s>	Substituição de grafemas(substituições)
Curio	Curioso	Omissão de <oso>	Omite grafemas(omissões)
Medido	Metido	Substituição de <t> por <d>	Substituição de grafemas(substituições)
Cuase	Quase	Substituição de <Qu> pelos grafemas <Cu>,	Substituição de grafemas(substituições)
Numca	Nunca	Substituição de <n> por <m>	Substituição de grafemas(substituições)
Pessiquiatra	Psiquiatra	Substituição de <qu> por <ss>	Substituição de grafemas(substituições)
Referece	Refere-se	Aglutinação	Transcrição da oralidade

Fonte: Incorreções recolhidas pela investigadora na análise de texto.

Tendo como ponto de partida a tabela anterior, para uma mais fácil e rápida e leitura agrupei os erros segundo as diferentes tipologias.

Quadro 11 - Erros ortográficos segundo a tipologia de erro

Tipo de erro	Exemplo (s)
Junta grafemas à palavra (adições)	Nubelado-nublado; problemas - problemas; pessiquiatra - psiquiatra
Omite grafemas (omissões)	Nubelado-nublado; quida - querida; curio - curioso;
Substitui grafemas (substituições)	Portuguêz -português; gardim - jardim; festegar - festejar; consulidação - consolidação; beigado - beijado; esquelheu -escolheu; arcuris -arco-íris; poriço -por isso; acinqe - assim que; coando -quando; ressebeu - recebeu; defisseis - difíceis; segam -sejam; esersicio - exercício; aquerdito - acredito; quadrangolar - quadrangular; encinado - ensinado; indefenido - indefinido; fasia - fazia; medido - metido; cuase -quase; numca -nunca; pessiquiatra - psiquiatra
Troca a posição dos grafemas (inversões)	precentagem - percentagem; interpertação - interpretação; perguicoso - preguiçoso;
Escreve como ouve (escrita fonética)	Muinto -muito;
Aglutinação	arcuris -arco-íris; poriço -por isso; acinqe - assim que; referece -refere-se

Fonte: Dados recolhidos pela investigadora

Na análise do quadro destaca-se a mancha diz respeito à *substituição de grafemas*, *seguindo-se a omissão e aglutinação de grafemas* e por fim a adição e inversão de grafemas. A consciência da tipologia de erro dado, bem como da frequência com que ocorre é essencial para o desenho das atividades propostas no Plano de Ação, isto porque (...) *a simples comparação de formas poderá revelar a existência de adições, substituições, omissões ou trocas de posição, ainda que nem todas as ocorrências destes fenómenos tenham por base a mesma razão*. Barbeiro (2001, p.61). Para além das razões apontadas, o erro ortográfico também ocorre devido à transcrição linear do oral para o escrito, não chega dizer que a palavra se encontra mal escrita, é fundamental que aluno perceba a origem do erro e em conjunto com o professor encontre estratégias para evitar a ocorrência do erro. Nesta linha, Barbeiro (2001, p. 60) diz-nos que,

(...) intervir de forma eficaz nos problemas da ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno. Não chega dizer que uma criança tem problemas de ortografia.

Retomando à análise dos erros dados pelo aluno, no caso da palavra exercício, ele escreveu esersicio, tal aconteceu, segundo (Barbeiro 2001, p.60) porque,

(...) a criança efetuou uma conversão fonema- grafema que não está correta, segundo a norma ortográfica, mas que nos permite reconstituir a forma fonológica, pois os grafemas em causa representam os sons que pretendia transcrever. Porque se trata de casos em que existe mais do que uma possibilidade para representar os fonemas em causa, a representação efetuada pela criança não corresponde à da norma ortográfica.

O sistema possui diferentes vertentes que devem ser consideradas, pois as suas regras não são da mesma natureza e portanto envolvem diferentes competências para a sua aquisição. Nos sistemas alfabéticos, como é o caso do português, a relação fonema-grafema é imperfeita, a um mesmo fonema podem estar associados vários grafemas e vice-versa.

Outro erro que o aluno dá de forma sistemática diz respeito à fronteira de palavra, em que é perceptível que esta competência não está ainda consumada, isto porque, ocorre de forma sistema. No caso da palavra *por isso*, o aluno escreve as palavras como se fosse uma só palavra *poriço*, estamos perante uma incorreção por inobservância da unidade gráfica da palavra. Nesta linha (Barbeiro 2001, p. 70) diz-nos,

(...) ao chegarem ao 1º Ciclo, as crianças já deverão ser capazes de identificar a fronteira de palavras nas frases. Contudo, há combinações de palavras que ainda poderão apresentar dificuldade, levando-as a juntar indevidamente várias palavras ou a separar elementos de outras.

Por último, há que destacar uma categoria que o aluno também apresenta dificuldades, diz respeito à correspondência entre produção oral e produção escrita, *arcuiris*,

(...) a passagem da forma fonológica para a forma ortográfica(transcrição ou representação da forma fonológica por meio da escrita de uma língua) exige que se dominem ambas as formas. As incorreções que surgem podem ser devidas ao processamento dos fonemas(segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa. (...).deve possuir

consciência fonológica, designadamente consciência fonémica(que lhe permite identificar os fonemas da palavra). (Barbeiro 2001, p.63)

3. Diagnóstico de Necessidades

A análise dos dados recolhidos torna possível caracterizar a situação real. O confronto entre duas situações, a situação real e a situação ideal, possibilita-nos detetar as discrepâncias entre aquilo que está a acontecer, e aquilo que era suposto estar a acontecer. Esta realidade faz com que se constate que existe uma necessidade acrescida de intervir com vista a colmatar as dificuldades encontradas.

Quadro 12 - Grelha de Análise de Necessidades

Situação Real	Necessidades	Situação Ideal
✓ Dificuldades em prestar atenção àquilo que ouve;	✓ Realização de: - exercícios utilizando as capacidades auditivas e de discriminação de sons; - exercícios de memorização e explicitação de sequencias de sons;	✓ Saber escutar para organizar e reter informação essencial; ✓ Manipular e comparar dados para descoberta no funcionamento da língua.
✓ Dificuldades na associação de fonema-grafema;	✓ Realização de exercícios para consciência fonológica: - exercícios de pares mínimos; - Segmentação fónica; - operar com fonemas; - identificação de sons da palavra.	✓ Desenvolver a capacidade de identificar os sons da palavra e estabelecer as competências som/letra e letra/som.
✓ Dificuldades das regras ortográficas de base fonológica	✓ Realização de exercícios para: - sílaba atóna e tónica	✓ Distinguir sílaba atóna de tónica.
✓ Dificuldades na produção de novas palavras	✓ Utilização de exercícios para: -segmentação de palavras; - contagem de sílabas; - produção de novas palavras a partir de sufixos e prefixos.	✓ Ser capaz de produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.
✓ Dificuldades na fronteira de	✓ Exercitar a memória e a compreensão através de:	✓ Ser capaz de escrever corretamente as palavras. ✓ Fixar a grafia de expressão

Situação Real	Necessidades	Situação Ideal
<p>palavras</p> <p>✓ Dificuldades nos grupos consonânticos</p>	<p>- Segmentação de palavras; -memorização</p> <p>✓ Realização de exercícios de reconhecimento rápido de grupos consonânticos</p>	<p>✓ Reconhecer automaticamente os grupos consonânticos</p> <p>✓ Reconhecer automaticamente os grupos consonânticos frequentes na língua portuguesa.</p>

Fonte: Informação recolhida a partir do Programa de Português e das Metas Curriculares de Português

Capítulo IV- Plano de Intervenção

Após a análise de necessidades, foi estabelecido um plano de intervenção com vista a melhorar as competências ortográficas do aluno, sendo de realçar que este plano é apenas o exemplo de um conjunto de atividades a seguir, não sendo possível prever o tempo de implementação do mesmo uma vez que não foi possível implementar o mesmo no tempo em que a Prática Profissional decorreu.

O Plano de Ação foi estruturado mediante as orientações retiradas das Metas de Aprendizagem¹⁰ e do Programa de Português do Ensino Básico¹¹, as propostas de atividades assentam em metodologias metacognitivas, construtivistas e cooperativas que poderão ser adaptáveis a todo o tipo de população.

Na perspetiva De Kelete (1994), para criar estratégias/ atividades, no âmbito da didática da escrita, há que ter em consideração o aluno e respeitar o seu ritmo de aprendizagem, de modo a obter resultados desejáveis. As estratégias diversificadas serão facilitadoras da aprendizagem da escrita e deverão, também, fomentar o gosto pelo ato de escrever. Os escreventes só poderão construir textos melhores se, conscientemente se debruçarem sobre a língua como objeto de estudo, ainda que este estudo não incida propriamente no acto de escrever, mas nas dificuldades da ortografia, é importante estabelecer a ponte entre estas duas realidades.

(...) aplicar estratégias de revisão é dar a conhecer as possibilidades que a língua nos oferece, é saber adequar o material linguístico conhecido a novas situações, é aprender a jogar com as palavras e a aprender a descobrir-lhes o seu sentido.(Campos, 2005, p. 137)

Para conduzir os alunos num processo consciente e de interiorização dos conteúdos propostos pretendeu-se com as diferentes estratégias aplicadas, desenvolver competências como apreender, associar, refletir, discernir.

Este projeto não foi implementado por impossibilidades de tempo, no entanto fica disponível todo o material para que, futuramente venha a ser posto em prática.

¹⁰ Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico

¹¹ Programa de Português do Ensino Básico

1.1. Objetivos do Plano de Intervenção:

- *Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;*
- *Explicitar regras de ortografia;*
- *Aplicar regras de ortografia;*
- *Melhorar o desempenho ortográfico.*

Quadro 13 - Plano de Intervenção

Metas de aprendizagem	Resultados esperados	Descritores de desempenho	Conteúdos	Nome da atividade	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar os sons circundantes; Desenvolver as capacidades de memorizar e explicitar seqüências de sons. 	<ul style="list-style-type: none"> Manipular e comparar dados para descobrir regulares no funcionamento da língua; Saber escutar, para organizar e reter informação essencial (...); Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita (...); Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> Memorizar e reproduzir seqüências de sons; Responder a questões acerca do que ouviu; 	<ul style="list-style-type: none"> Plano fonológico e plano discursivo 	Atividade nº 1: Jogo do ouvido atento (anexo nº III)	Anexo nº XV	<ul style="list-style-type: none"> Objetos diversos CD Colunas Computador ou rádio;
Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> Escutar para aprender e construir 	<ul style="list-style-type: none"> Manipular e comparar dados para descobrir 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar informação essencial; 	<ul style="list-style-type: none"> Informação essencial e acessória. 	Atividade nº 2 : Como fazem os sons? (ponto de		<ul style="list-style-type: none"> Tambor (ou imagem do mesmo);

Metas de aprendizagem	Resultados esperados	Descritores de desempenho	Conteúdos	Nome da atividade	Avaliação	Recursos
conhecimentos; • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.	regularidades no funcionamento da língua;	• Cumprir instruções;	• Instruções, indicações;	articulação (anexo nº IV)		• Espelho;
Oralidade: • Escutar para aprender e construir conhecimentos; • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.	• Manipular e comparar dados para regularidades no funcionamento da língua;	• Identificar informação essencial; • Cumprir instruções;	• Informação essencial e acessória. • Instruções, indicações;	Atividade nº 3: Como fazem os sons? (modo de articulação) (anexo nº V)		• Espelho;
Leitura e Escrita: • Conhecer o alfabeto e os grafemas	• Manipular e comparar dados para regularidades no funcionamento da língua;	• Nomear um conjunto de letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fónicos);		Atividade nº 4: Descobre os valores fónicos de cada letra? (anexo nº VI)	Anexo nº XV	• Grelha; • Material de escrita;
Leitura e Escrita: • Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.	• Manipular e comparar dados para regularidades no funcionamento da língua.	• Descriminar pares mínimos.		Atividade nº 5: Pares mínimos (anexo nº VII)		• Listagem de palavras “igual-diferente”

Metas de aprendizagem	Resultados esperados	Descritores de desempenho	Conteúdos	Nome da atividade	Avaliação	Recursos
Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> Repetir uma sílaba (consoante-vogal) ou CVC (consoante-vogal-consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema. Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: <ul style="list-style-type: none"> - produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> Sons e fonemas 	Atividade nº6: A casa sem /que/ (anexo nº VIII)	Anexo nº XV	<ul style="list-style-type: none"> Conjunto com diferentes palavras
Gramática: <ul style="list-style-type: none"> Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. 	<ul style="list-style-type: none"> Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: <ul style="list-style-type: none"> -Segmentar palavras nos seus constituintes; - Produzir novas 	<ul style="list-style-type: none"> Morfologia Flexional 	Atividade nº7: Em busca da palavra...(anexo nº IX)	Anexo nº XV	<ul style="list-style-type: none"> Retângulos com a simbologia (+) e (-)

Metas de aprendizagem	Resultados esperados	Descritores de desempenho	Conteúdos	Nome da atividade	Avaliação	Recursos
Leitura e Escrita: • Desenvolver a consciência fonológica e operar com grafemas.	• Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.	<ul style="list-style-type: none"> • Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. • Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra e letra/som. 		Atividade nº8: As seqüências. (anexo nº X)	Anexo XV	<ul style="list-style-type: none"> • Seqüências das palavras (consta na descrição da atividade); • Quadro com as diferentes terminações (consta na descrição da atividade);
Leitura e Escrita: • Desenvolver a consciência fonológica e operar com grafemas.	• Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.	• Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.		Atividade nº9: Soletrar(anexo nº XI)	Anexo XV	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha com as palavras (consta na descrição da atividade);
Oralidade: • Produzir um discurso oral com correção.	• Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.	<ul style="list-style-type: none"> • Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos); • Reproduzir 		Atividade nº10: Discos com letras(anexo nº XII)	Anexo XV	<ul style="list-style-type: none"> • Trava-línguas; • discos de papel com os grupos consonânticos; • Material de escrita;

Metas de aprendizagem	Resultados esperados	Descritores de desempenho	Conteúdos	Nome da atividade	Avaliação	Recursos
Gramática: <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar aspetos fundamentais da fonologia português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	trava-línguas. <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> - distinguir sílaba tónica e sílaba átona. 	Sílaba tónica e sílaba átona.	Atividade nº11: Descobre se se escreve com <u> ou <o>?(anexo nº XIII)	Anexo nº XV	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de palavras; • Material de escrita;
Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sons da palavra e estabelecer as competências som/letra e letra/som. 		Atividade nº12: Descobre o contexto(anexo nº XIV)	Anexo nº XV	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Cartões com palavras(consta na descrição da atividade);

Conclusão

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, teve como objetivos diagnosticar o desempenho ortográfico, analisar e categorizar o desempenho ortográfico de um aluno e, posteriormente, delinear um plano de intervenção. O estudo realizado incidiu num aluno concreto de uma turma de 4º ano de escolaridade, de uma escola no distrito de Beja, onde a investigadora realizou a sua prática pedagógica e fez com que atividades que, inicialmente, poderiam ser distintas, ensino e investigação, se articulassem, existindo uma convergência entre os papéis de professor e investigador.

(...) um projeto é algo que demora sempre o seu tempo. (...) tanto o projeto como a investigação comportam um carácter aberto- uma vez definida a ideia central, a concretização do objetivo requer ainda muito trabalho- e têm um grau de dificuldade considerável na procura da metodologia de trabalho, na superação das dificuldades, na organização do material recolhido, em tirar conclusões, etc
(...) (Ponte, 2003, p.20)¹²

No estudo, estruturado em quatro capítulos, apresentou-se um enquadramento teórico referente ao tema que estava a ser estudado, pois só desta forma foi possível adquirir a teoria necessária para organizar os dados recolhidos e proceder ao respetivo tratamento. Numa segunda parte, foi feita a recolha de dados e respetivo tratamento, com vista a estruturação mais adiante, de um plano de intervenção, capaz de chegar às necessidades do aluno. Nesse plano desenhou-se um conjunto de atividades adaptadas de bibliografia consultada,¹³ assim como de documentos disponíveis da Direção Geral da Educação, com o pressuposto de ultrapassar as lacunas encontradas.

Toda a atividade desenvolvida considera-se de interesse para toda a comunidade educativa, pois os profissionais da educação procuram, cada vez mais, investigar problemas relacionados com a sua própria prática para melhorá-la. Esta prática

¹² Consultado em: <http://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20121/mat1500/investigar.pdf>

¹³ Brochura O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica de Adriana Baptista & Fernanda Leopoldina Viana & Luís Filipe Barbeiro & Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna de São Luís Castro & Inês Gomes

investigativa é motivada pelos problemas emergentes com que os profissionais se deparam e em vez de esperarem soluções vindas do exterior, investigam-nas com o pressuposto de encontrar soluções de remediação mais rápidas e eficazes.

(...) o trabalho que o professor/investigador faz com que para além de poder ajudar ao esclarecimento e resolução de problemas, contribui igualmente para o desenvolvimento profissional dos participantes e para o aperfeiçoamento das respetivas organizações. (...) Em certos casos, tal investigação pode mesmo trazer novos elementos para o conhecimento e a cultura geral da sociedade.
(Ponte, 2003, p. 22)¹⁴

Assume-se que face aos problemas cada vez mais complexos com que os professores se confrontam na sua realidade educativa, a tarefa de investigar torna-se uma necessidade e, simultaneamente os ajuda a refletir e melhorar a sua prática. Ponte (2003).idem

Ao realizar este trabalho, consciencializei-me de que a entrada no mundo da escrita começa muito antes da entrada na escola, ou seja, as crianças que veem pessoas a ler e a escrever, para e com elas, vão também tentando ler e escrever, incorporando papéis sociais de *leitor* e *escritor*, até serem capazes de ler e escrever para si e para os outros, são portanto letradas antes de serem alfabetizadas. Castro (2000)

Em síntese este trabalho mostrou-me que a origem do erro ortográfico é variado, *omissão, substituição de grafemas, troca de grafemas*, entre outros, e que consoante o erro detetado, existem diferentes estratégias a ser adotadas, paralelamente ao trabalho intenso de observação e recolha por parte do professor, pois só desta forma conseguirá delinear estratégias diversificadas adotadas a cada aluno.

Para concluir no que respeita à minha própria formação, foi um percurso bastante enriquecedor, na medida em que antes de o iniciar já tinha consciência de que a escrita era um processo muito complexo, mas a realização deste trabalho permitiu que adquirisse e aprofundasse competências que considero que serão valorativas enquanto futura profissional da educação.

¹⁴ Consultado em: <http://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20121/mat1500/investigar.pdf>

Bibliografia

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever- Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita : A Dimensão textual*. Lisboa : ME/DGIDC.
- Baptista, A., Viana, F., Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M.R., Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português- Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: MEC.
- Campos, G. (2005). *Aperfeiçoamento de texto: Contributo de mecanismos autocorrectivos*. Barga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cantwell, D. & Baker, L.(1987). *Developmental speech and language disorders*. New York: The Guilford Press.
- Cassany, D. (2009). *La composición escrita em E/LE*. Instituto Cervantes. MarcoELE. Revista didáctica ELE nº 9.
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem Da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições Asa.
- Corder, S. (1967). *The significance of learner's Errors*. IRAI. Heidelberg, V.5, 4, 161-170.
- Corder, S. P. (1980). « *Que signifient les erreurs des apprenants?*» in *Langages*, Nº 57. P.9-15.
- Costa, J. & Santos, A.L. (2003). *A falar com os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças. Primeiros passos*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Coutinho, C. P. & A. Dias & F. Ferreira & Vieira, S. (2009). *Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- De Ketele, J. M. el all. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Enciclopédia Escolar: Escola Activa II*: Editora Oceano.
- Fernández, S. (1997). *Interlingua y análises de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascália, S. A. Espanha (1ª Edição).
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré- Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Grosso, M. J. (2007). O ensino- aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. In *Palavras*. N°27, pp. 37-39.
- Hagège, C. (1990). *O Homem dialogal*. Lisboa : Edições 70.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2004) *Educar A Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jaffré, Jean- Pierre (1991). *Les Recherches en Didactique de l'Ortographie. Études de Linguistique Appliquée*.
- Kleiman, Â. (1993), *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- Lopes, A. C. M. (2003). Texto e Coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol.9, ½, 13-33.
- Martins, A. (2013). *A Aprendizagem da Leitura- em torno das competências linguísticas essenciais*. Relatório de projeto de fim de mestrado apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

- Milhões, M. (2005). *A verdadeira leitura faz-se com os 5 sentidos*. In Cadernos de Educação de Infância. Jan/ Mar. Lisboa: APEI.
- Noffke, S. & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Norrish, J. (1987). *Language Learners and their Errors*, London: Macmillian: ELTS.
- Pereira, M.L. (2004). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.
- Ponte, J. *Investigar, ensinar e aprender*. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- (<http://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20121/mat1500/investigar.pdf>)
- Richards, J. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman.
- Sim-Sim, I (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Teberosky, A., Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever – Uma proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Vázquez, G. (1999). *Errores? Sin falta!*. Edelsa Grupo Didascalia, S.A. Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT press.

Apêndices

Apêndice I: Guião da Entrevista à Professora Titular

<u>Blocos</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Tópicos</u>	<u>Formulário de perguntas</u>
<u>Bloco I</u> ✓ Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	✓ Legitimar a entrevista; ✓ Motivar o entrevistado;	✓ Informação da entrevista ao entrevistado; ✓ Objetivos da entrevista; ✓ Importância da participação do entrevistado; ✓ Confiança; ✓ Confidencialidade .	✓ Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; ✓ Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; ✓ Desenvolver um clima de confiança e empatia; ✓ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas; ✓ Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.
<u>Bloco II</u> ✓ Identificação e caracterização do entrevistado;	✓ Conhecer algumas características pessoais e profissionais do entrevistado;	✓ Idade ✓ Anos de serviço ✓ Formação ✓ Anos de serviço no agrupamento	✓ Que idade tem? ✓ Quantos anos de serviço possui? ✓ Qual é a sua formação de base? ✓ Tem formação na área da educação especial? ✓ Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta escola?
<u>Bloco III</u> ✓ Dificuldades sentidas pelo aluno	✓ Saber quais as principais	✓ Dificuldades sentidas pelo aluno no âmbito do	✓ Quais são as maiores dificuldades do aluno ao nível do

<u>Blocos</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Tópicos</u>	<u>Formulário de perguntas</u>
	dificuldades sentidas pelo aluno;	português;	português?
<u>Bloco IV</u> ✓ Causas dessas dificuldades.	✓ Saber a(s) causa(s) dessas dificuldades;	✓ Causas dessas dificuldades.	✓ O que pensa estar na base dessas dificuldades?
<u>Bloco V</u> ✓ Acompanhamento da Criança	✓ Saber há quanto tempo acompanha o aluno; ✓ Saber que tipo de trabalho o professor realiza com o aluno. ✓ Saber como é o comportamento do aluno;	✓ Acompanhamento ao aluno; ✓ Tipo de trabalho realizado; ✓ Comportamento do aluno;	✓ Há quanto tempo acompanha o aluno? ✓ O que costuma trabalhar com ele? ✓ Que tipo de atividades ao nível do português realiza com o aluno? ✓ Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?
<u>Bloco VI</u> ✓ Finalização da entrevista.	✓ Agradecer a ajuda prestada.	✓ Agradecimento da ajuda prestada.	✓ Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho. ✓ Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Apêndice II : Entrevista à Professora titular da Turma

Bloco I – Legitimação da Entrevista; Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar

Entrevistadora: Antes de mais, muito obrigada por se ter disponibilizado para contribuir para o meu Estudo. Gostava de lhe garantir que as informações que forem prestadas não serão para outros fins senão para a realização do meu estudo e que a sua identidade será mantida em anónimo.

Bloco II - Identificação e caracterização do entrevistado

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada: *55 anos.*

Entrevistadora: Quantos anos de serviço possui?

Entrevistada: *Tenho 30 anos de serviço.*

Entrevistadora: Qual é a sua formação de base?

Entrevistada: *Fiz o Magistério Primário, de Beja.*

Entrevistadora: Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta escola?

Entrevistada: *Já trabalho nesta escola há pelo menos 15 anos.*

Bloco III- Dificuldades sentidas pelo aluno

Entrevistadora: Quais são as maiores dificuldades do aluno?

Entrevistada: *O aluno no geral não apresenta dificuldades, as suas lacunas são a nível do Português.*

Bloco IV – Causas dessas dificuldades

Entrevistadora: O que pensa estar na base destas dificuldades?

Entrevistada: *Como disse anteriormente, as dificuldades do aluno centram-se no Português. Creio que se devem à pressa com que escreve, não se concentrando na palavra que quer escrever mas sim no todo, quando escreve uma palavra já está pensando no que se segue.*

Se escrever uma frase ditada não se denotam os erros que normalmente escreve na produção de um texto. As suas maiores falhas situam-se na parte do desenvolvimento do texto, pois que ele que logo terminá-lo. A sua caligrafia é manifestante dessa pressa, aborrecendo muitas vezes de escrever. Diria que o ato de escrever para ele é um esforço. Tenho tentado analisar o aluno em muitas situações e não consigo saber a base dessas dificuldades para além do citei anteriormente

Bloco V - Acompanhamento da Criança

Entrevistadora: Há quanto tempo acompanha o aluno?

Entrevistada: *Acompanho o aluno desde o 1º ano de escolaridade, há quatro anos.*

Entrevistadora: O que costuma trabalhar com ele?

Entrevistada: *trabalho todas as áreas do currículo, embora as sua preferida seja a matemática.*

Entrevistadora: Que tipo de atividades ao nível do português realiza com o aluno?

Entrevistada: *Para além das atividades que habitualmente são desenvolvidas tenho especial atenção à caligrafia e à ortografia acrescentando várias tarefas para que o aluno consiga ultrapassar essas fragilidades. Atividades que se centram nas dificuldades manifestadas pelo aluno, já que este a nível da gramática e da produção textual, a nível do léxico e da imaginação, não revela dificuldades. Assim tento que o aluno preste muita atenção às palavras, relembrando regras de ortografia, através da correção dos erros pela escrita (para memorização) repetida de certas palavras onde ocorre com frequência o erro, correção através de listas de palavras sobretudo as formadas por afixação ou pertencentes à mesma família, processamento de textos no computador corrigindo os erros com o corretor automático do word e alguns ficheiros autocorretivos baseados no atrás descrito. Também é comum facultar-lhe fichas de ortografia com jogos de palavras.*

Entrevistadora: Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?

Entrevistada: *O aluno mostra-se interessado sobretudo no início da atividade no entanto se a atividade for longa tem que se chamar à atenção, muitas vezes temos que dar a tarefa por terminada, pois que o aluno demonstra um tempo muito curto de concentração.*

Bloco VI - Finalização da entrevista

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Entrevistada: *Não tenho nada a acrescentar.*

Entrevistadora: Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.

Entrevistada: *de nada.*

Apêndice III: Análise de Conteúdo

Professora titular – (E.1)

Dificuldades sentidas pelo aluno

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Português	Com problemas: -No desenvolvimento do texto -caligrafia -Ortografia	“ (...) são ao nível do Português” “ (...) as dificuldades do aluno centram-se no Português(...)” “ (...) na parte do desenvolvimento do texto (...)” “ (...) tenho especial atenção à caligrafia (...)” “ (...) [tenho especial atenção] à ortografia (...)”
Outras disciplinas	Sem problemas	“ (...) no geral não apresenta dificuldades”
Concentração da atenção	Pouco tempo de concentração	“ (...) não se concentrando” “ (...) se a atividade for longa tem que se chamar à atenção.” “ (...)demonstra um tempo muito curto de concentração.”

Causas dessas dificuldades

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Causas	Não sabe	“ (...)Tenho tentado analisar o aluno em muitas situações e não consigo saber a base dessas dificuldades para além do que citei.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
	Pouca concentração	“ (...) não se concentrando na palavra que quer escrever mas sim no todo, quando escreve uma palavra já está pensando no que se segue.”
	Pressa em terminar	“ (...)se devem à pressa com que escreve (...)” “ (...) ele quer logo terminá-lo.” “ (...) a sua caligrafia é manifestante dessa pressa.”
	Desmotivação	“ (...) aborrecendo muitas vezes de escrever.” “ (...)para ele é um esforço.”

Aspetos positivos do aluno

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Aspetos positivos do aluno	Menos erros no ditado	“ (...) se escrever uma frase ditada não se denotam os erros que normalmente escreve na produção de um texto.”
	Gramática	“ (...) já que este a nível da gramática,(...) não revela dificuldades.”
	Produção textual	“ (...) [já que este a nível] produção textual, (...) não revela dificuldades.”
	Léxico	“ (...) já que a nível do léxico, (...) não revela dificuldades.”
	Imaginação	“ (...) [já que a nível] da imaginação,(...) [não revela dificuldades] .”

Comportamento do aluno

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Interessado	No início das atividades	“ (...) mostra-se interessado sobretudo no início da atividade.”

Atividades realizadas ao nível do Português

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Ortografia	Recordar as regras de ortografia	“ (...) tento que o aluno preste muita atenção às palavras, relembrando regras de ortografia
	Correção dos erros através da escrita	“ (...) através da correção dos erros pela escrita (para memorização)”
	Correção dos erros através da repetição das palavras	“ (...) repetida de certas palavras onde ocorre com frequência o erro.”
	Correção dos erros através de listas de palavras: -listas de palavras -formadas por afixação	“ (...)correção através de listas de palavras sobretudo as formadas por afixação.”
	-Pertencentes à mesma família	“ (...)correção através de listas pertencentes à mesma família,(...)”
	Trabalho realizado no computador	“ (...) processamento de textos no computador.” “ (...) corrigindo os erros com o corretor automático do Word.”
	Atividades de auto correção	“ (...) Correção através de listas de palavras (...)” “ (...) alguns ficheiros autocorretivos.”
caligrafia	Treino de Caligrafia	“ (...) tenho especial atenção à caligrafia.”

Apêndice IV : Cartaz de ortografia

Nota: A realização deste cartaz de ortografia, vem na sequência da atividade *Descobre se se escreve com <u> ou <o>*, em anexo nº XIII

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar propriedades acentuais (tónico vs átono)

OUVES-----ESCREVES

Ouves «U» mas escreves «O»

Anexos

Anexo I- Grelha de registo de erros ortográficos (registo individual do aluno)¹⁵

Objetivo: Estabelecer o contacto entre o erro dado e a forma correta de escrever o vocábulo.

Nome: _____

Ano de Escolaridade: _____

[illegible]

¹⁵ Brochura PNEP – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica (2011, p.62)

Anexo II- Grelha de registo de erros ortográficos (registo do professor)¹⁶

Objetivo: Proceder ao levantamento dos erros dados pelo aluno, consoante as diferentes tipologias

Ano de Escolaridade:

Data da recolha de dados:

[illegible]

¹⁶ Brochura PNEP – O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica (2011,p.91)

Anexo III: Atividade nº 1- Jogo do ouvido atento: os sons da natureza¹⁷

Nota: Numa primeira fase, as crianças aprendem a discriminar os sons do meio envolvente, depois fazem a relação entre os sons onomatopeicos e os sons da fala e, finalmente aprendem a discriminar as características específicas de cada grupo de sons.

Objetivos:

- ✓ Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar os sons circundantes;
- ✓ Desenvolver as capacidades de memorizar e explicitar sequências de sons;

Descrição da atividade:

1. O aluno fecha os olhos e ouve uma sequência de, no mínimo, quatro sons distintos, provocados pelo professor (por exemplo, tocar uma flauta, fechar a janela, bater no vidro, caneta a cair no chão).
2. O aluno explicita quais os sons que ouviu e a ordem pela qual ocorreram.

Variante da atividade: o professor partindo dos mesmos sons, repete as produções de ordem diferentes e o aluno terá que memorizar a ordem pela qual as sequências foram feitas. O professor pode utilizar um registo áudio de sons da natureza ou de instrumentos musicais em substituição dos sons provocados pelo mesmo.

Material necessário: Objetos diversos (instrumentos musicais, mobiliário e material da sala de aula.

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

¹⁷ Brochura PNEP- O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica(2007, p. 33)

Anexo IV: Atividade nº2- Como se fazem os sons? (ponto de articulação)¹⁸

Objetivo:

- ✓ Desenvolver a capacidade semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do ponto de articulação (labial, coronal e dorsal).

Descrição da atividade:

1. O professor toca tambor; o aluno imita, oralmente, o som dos batimentos [ppp]. É pedido ao aluno que exagere na articulação, realçando o papel dos lábios na produção do som.
2. Distribuir-se-á um espelho, e o aluno olhando para o espelho repare o som, para que se consciencialize que ao fazer esse som é preciso afastar e aproximar os lábios, concluindo que esses sons chamam-se sons labiais, e que existem outros sons labiais.
3. O exercício continua, com a análise dos restantes sons labiais [b, m, f, v]
4. Repete-se o procedimento anterior, mas desta vez, o professor orienta o aluno no sentido de observar, para além dos sons labiais, existem os sons da língua, cuja produção pode implicar a subida da língua para a zona dos dentes da frente (caso dos sons [t, d, n, s, z, l, r,]) ou então pode implicar o recuo da língua [ʃ, ʒ, ɲ, ʎ]
5. Repetem-se os procedimentos anteriores para que o aluno observe que, para além dos sons dos lábios e dos sons da língua, existem os sons da garganta, [k, g, ŋ] que são produzidos na parte de trás da boca.
6. O professor produz um som, sem que o aluno veja, e pede ao aluno que identifique a família a que pertence o som. Repete-se o processo para outros sons.

Material necessário: tambor (ou imagem do mesmo); espelho

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas. (Anexo nº XV)

¹⁸ Brochura PNEP- O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica(2007, p. 38 à 40)

Anexo V: Atividade nº 3- Como se fazem os sons? (modo de articulação)¹⁹

Objetivo:

- ✓ Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do modo de articulação (oclusivo, fricativo e nasal).

Descrição da atividade:

1. O professor apresenta duas imagens ao aluno (tambor e gato zangado) e este diz lhe quais os sons que associam a cada figura [ppppp] e [ffff].
2. O aluno observa a articulação do som [p] enquanto se olha ao espelho.
3. O professor pergunta-lhe como é que se faz o som em questão? (Pretende-se que o aluno chegue à conclusão que o som é explosivo, porque quando o dizemos o ar sai muito depressa.
4. Repete-se o processo com o som [f]. (Pretende-se que o aluno chegue à conclusão que o ar sai mais devagar, do que com o som [p], como se fosse soprado. Chamamos som soprado.
5. Mostrar outro par de imagens onomatopeicas (bomba e ventoinha). Pedir ao aluno que identifique os sons respetivos e agrupe-os nas famílias de sons.
6. Apresentar a sequência de sons *f, b, v, t, d, s, ʃ, p, ʒ, g, z* e o aluno terá que classifica-los.
7. Pedir que o aluno diga o som [m] olhando para o espelho (Pretende-se que o aluno se consciencialize que o som saiu do nariz).
8. O aluno será convidado a descobrir outros sons em que o ar também sai pelo nariz.

Variante da atividade: Depois de todos os sons devidamente dados, o professor de forma aleatória pedirá palavras que contenham sons dos lábios, sons da língua, sons da garganta, etc, (...)

Material necessário: espelho;

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

¹⁹ Brochura PNEP- O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica(2007, p. 41 à 42)

Anexo VI: Atividade nº4- Descubra os valores fônicos de cada letra.²⁰

Objetivo:

- ✓ Confrontar entre o nome das letras e o (s) seu (s) valor (es) fônicos.

Descrição da atividade:

1. O professor mostra ao aluno quadro seguinte.

Z	m	S	U
E	G	o	L
V	A	c	j
F	Q	T	p

2. Aponta para cada uma das letras e solicita ao aluno que identifique/ nomeie as letras apresentadas e diga o nome e o seu valor (som).
3. Há medida que o aluno for respondendo o professor registrará na grelha abaixo.

Material necessário: grelha; e material de escrita.

Avaliação: Grelha de avaliação: Identificação de Letras (Nome/ Valor)

Grelha de avaliação: Identificação de Letras (Nome/ Valor)		
	Identificação de Letras	
	Nome	Valor
L	Él	lê
M		
V		
A		
G		
(...)		

²⁰ Brochura PNEP – O Ensino da Leitura: A Avaliação (2009,p.16)

Anexo VII: Atividade nº 5 Pares mínimos.²¹

Objetivo:

- ✓ Confrontar entre o nome das letras e o (s) seu (s) valor (es) fônicos;
- ✓ Desenvolver a capacidade de discriminação dos sons da fala.²²

Descrição da atividade:

1. O professor oralmente dirá duas palavras semelhantes, que só diferem num grafema e o aluno terá que identificar o grafema que difere nas palavras pronunciadas pelo professor. (Ex. Baleia- boleia, o grafema que difere é o “a/o”).
2. Pedir-se-á que há medida que o aluno for identificando o grafema diga o seu valor fônico.
3. Numa fase final, o professor dirá pares de palavras em que não diferem, porém não avisará, para que o aluno consiga chegar à conclusão que naquele par de palavras não há nenhum grafema que muda.

Variante da atividade: Consoante as terminações de cada palavra o professor pode pedir que o aluno escreva outras palavras que conhece com essas terminações.

IGUAL – DIFERENTE

Exemplos:

janela-panela

máquina-máquina

- | | |
|----|-------------------|
| 1 | baleia-boleia |
| 2 | fogueira-fogueira |
| 3 | canela-capela |
| 4 | abano-abalo |
| 5 | guitarra-guitarra |
| 6 | sapato-sapato |
| 7 | cavalo-cavado |
| 8 | vistoso-viscoso |
| 9 | coelho-coelho |
| 10 | caneta-caneta |
| 11 | chuveiro-chaveiro |
| 12 | escola-escala |
| 13 | caracol-caracol |
| 14 | capote-capota |
| 15 | camisa-camisa |

- | | |
|----|---------------------|
| 16 | pintado-pingado |
| 17 | agulha-agulha |
| 18 | estante-estante |
| 19 | banqueiro-banqueiro |
| 20 | abelha-abelha |
| 21 | batente-batente |
| 22 | morango-morango |
| 23 | baloiço-baloiço |
| 24 | agradar-agradar |
| 25 | pancada-bancada |
| 26 | boneca-boneca |
| 27 | casaco-casado |
| 28 | cadeira-cadeira |
| 29 | laranja-laranja |
| 30 | alpino-alpino |

Material necessário: listagem de palavras “igual-diferente”

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

²¹Brochura PNEP – O Ensino da Leitura: A Avaliação (2009,p.16)

²² Brochura PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica (2011, p. 72)

Anexo VIII: Atividade nº6 -A casa sem /que/²³

Nota: A tarefa é de modificar a palavra retirando-lhe o seu fonema inicial, retirando “bocadinhos” da palavra o aluno perspectivar como é que a palavra fica.

Objetivo:

- ✓ Desenvolver a capacidade de segmentação

Descrição da atividade:

1. O professor dará um conjunto de palavras e em trabalho com o aluno retirará bocadinhos da palavra e questionará o aluno de como é que fica a palavra. (por exemplo, se tirar o «que» de «casa», fica «asa»)

Variante da atividade: Podem desenvolver-se tarefas análogas para sílabas (retirar uma sílaba é mais fácil do que retirar um fonema), ou para fonemas finais, em vez de iniciais (como fica a palavra «carro» sem /u/).

Material necessário: conjunto com várias e diferentes palavras;

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

²³ Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem Da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Anexo IX: Atividade nº 7- Em busca da palavra...²⁴

Objetivo:

- ✓ Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras que constituem as frases;
- ✓ Estimular a reflexão morfosintática;

Descrição da atividade:

1. O professor dirá uma frase. (Ex. *O menino toca piano.*) e de seguida solicitará ao aluno que por cada palavra ouvida bata uma palma.
2. Numa segunda fase, inverter-se-á os papéis, e será o aluno a dizer as frases. O processo da alínea 1 repete-se por cada frase dita.
3. Com os retângulos que o professor terá ao seu dispor (retângulos terão um (+) e um (-)) em função do retângulo que o aluno escolher de forma aleatória terá de acrescentar ou retirar palavras da frase. Assim se o aluno retirar um retângulo que tenha o sinal (+) terá que adicionar uma palavra à frase inicialmente formulada, se retirar o sinal (-) terá de retirar uma palavra à frase.

Material necessário: retângulos com a simbologia mais (+) e menos (-)

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

²⁴ Brochura PNEP- O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica (2007, p. 46)

Anexo X: Atividade nº 8- As sequências.²⁵

Objetivos:

- ✓ Identificar a palavra que não termina com o mesmo fonema;
- ✓ Identificar sons finais;
- ✓ Recordar palavras com a mesma terminação;

Descrição da atividade:

1. Pedir ao aluno para identificar a palavra que não termina com os mesmos sons, fonemas, nas três sequências que se seguem.

1- sapateira – torneira – bola – cadeira

2- coração – limão – banana – sabão

3- panela – colher – janela – canela

2. Preenche o quadro que se segue com outras palavras que conheças e que tenham a mesma terminação apresentada.

Eira	Ola	ão	er	ela	ana

3. Identifica as sílabas das palavras escritas e divide-as

Material necessário: sequências de palavras (as que se encontram na descrição da atividade, alínea nº1) ; quadro com as diferentes terminações(exemplo da alínea nº 2 da descrição de atividade)

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

²⁵ <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/AVALIA%C3%87%C3%83O/avaliacao-diagnostics-da-alfabetizacao.pdf>

Anexo XI: Atividade nº9- Soletrar.²⁶

Objetivo:

- ✓ Treino da memorização da imagem gráfica das palavras;
- ✓ Identificar e manipular as unidades do oral;
- ✓ Isolar unidades fonológicas;
- ✓ Constatar se o aluno lê conforme escreve.

Descrição da atividade:

1. O professor apresenta as palavras seguintes e o aluno terá que soletrá-las oralmente de forma corretamente.
2. Pedir-se-á ao aluno que isole as unidades fonológicas apresentadas. (silábica, intrasilábica e fonémica ou segmental).

Nível 1:	Nível 2:	Nível 3:	Nível 4:	Nível 5:
Atividade	Elétrico	Espetáculo	Releem	Pára-raios
Objeto	Ótimo	Injetável	Veem	Micro-ondas
Rapto	Egípcio	Interceção	Hão de	Abre-latas
Ação	Arquitetura	Percecionismo	Creem	Bem-me-
Detetar	Colecionad	Núpcias	Astroide	quer
Facto	or	Excecional	Pelo	Couve-flor
	Selecionar	Perentório	Para	Circum-
	Faccioso			navegação

Material necessário: grelha com as diferentes palavras (exemplar que se encontra na descrição da atividade)

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

²⁶ Adaptado dos documentos disponíveis pelo Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular- dgide)

Anexo XII: Atividade nº10- Discos com letras²⁷

Objetivo:

- ✓ Reconhecer rápida automaticamente grupos consonânticos frequentes na língua portuguesa (pr, tr, cr, br,fr,gr...) – ataque ramificado (oclusiva+vibrante: pr, ...).

Um tigre, dois tigres, três tigres

Três tigres tristes atrasaram o trem

Três pratos de trigo para três tigres tristes

Padre Pedro

Prega pregos,

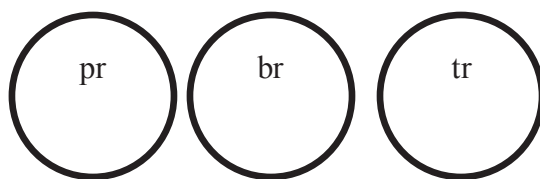
Prega pregos

Padre Pedro

(tradição oral)

Descrição da atividade:

1. Pedir ao aluno que leia os trava-línguas e identifique os grupos consonânticos presentes.
2. Desenhar vários discos de papel, em que se escrevem os grupos consonânticos a trabalhar, por exemplo,



3. O professor vira os discos com os grupos consonânticos para baixo e pede ao aluno que aleatoriamente escolha um disco. Em função do grupo que lhe coincidir o aluno terá que dizer oralmente palavras que contemplem este grupo consonântico.
4. Escrever as palavras que foram ditas oralmente. Soletrá-las uma a uma pausadamente.

²⁷ Brochura PNEP – O Ensino da Leitura: A Decifração (2009,p.53)

Material necessário: trava-línguas; discos de papel, com os grupos consonânticos; material de escrita;

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

Anexo XIII: Atividade nº 11- Descubra se se escreve com <u> ou <o> ²⁸

Objetivos:

- ✓ Desenvolver a capacidade de identificar propriedades acentuais (tônico vs átono);
- ✓ Desenvolver a capacidade de associar características acentuais à ortografia das palavras.

Descrição da atividade:

1. O professor apresentará dois conjuntos de palavras, um em que a vogal tónica seja [u]: fumo, sumo, Hugo, urso, etc. e outro conjunto de palavras em que a vogal da sílaba tónica seja <o>, repartida pelos valores que lhe correspondem: som aberto (ó) [ɔ] u fechado [o]
2. Sublinha as sílabas tónicas das palavras seguintes:

fumo	caracol	fruto	Hugo	nota
obra	urso	gordo	burro	ferradura
porta	estrume	barulho	coluna	corvo

3. Copia para o teu caderno, as palavras em que a vogal da sílaba tónica é <u>. Sublinha essa vogal com cor vermelha.
4. Repara agora nas palavras em que a vogal da sílaba tónica é <o>. Como se lêem essas vogais? Copia também para o teu caderno estas palavras, formando dois conjuntos: as palavras em que essa vogal se lê «ó» e as palavras em que essa vogal se lê «ô».
5. Realizar um cartaz de ortografia (apêndice nº 4)

Material necessário: conjunto de palavras

Nota: Existem vários casos em que a um mesmo grafema correspondem vários fonemas. Para reduzir a dificuldade o professor deverá em conjunto com o aluno realizar cartazes de ortografia (apêndice nº 4).

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

²⁸ Brochura PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e ortográfica (2011, p. 77)

Anexo XIV: Atividade nº 12- Descubra o contexto²⁹

Objetivos:

- ✓ Desenvolver a capacidade de identificar o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema;
- ✓ Desenvolver a capacidade de descrever o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema.

Descrição da atividade:

1. Dado um conjunto de palavras fornecido pelo professor, que podem estar escritas numa folha ou em cartões, o aluno deverá proceder à sua separação em dois grupos: um para as palavras em que o som [k] se representa por <c> e outro para as palavras em que esse som se representa por <qu>.
2. Efetuada a separação, o aluno deverá dizer quando é que se escreve com <c> ou com <qu>, extraíndo regularidades.
3. Oralidade- O desafio seguinte consistirá em partir da oralidade, ou seja, o professor dirá as palavras e solicitará ao aluno que indique se se escreve com <c> ou com <qu>. Obtidas as respostas, confirmar-se-á na palavra escrita em cartões, que o professor mostrará.
4. Escreve palavras que pertençam à mesma família de casa ; casaco e queijo.

Variante da atividade: Em pequenos textos, dicionários ou livros, o aluno procurará outras palavras que se integrem num e noutro caso.

Material necessário: Cartões com palavras.

Exemplos de cartões:

queijo	cascata	quilo	queijada
queimar	cão	casa	casaco
camisola	comboio	quadro	questão

Avaliação: Grelha de verificação das competências fonológicas (Anexo nº XV)

²⁹ Brochura PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e ortográfica (2011, p. 76)

Anexo XV: Grelha de verificação das competências fonológicas adquiridas pelo aluno.³⁰

Discriminação auditiva			
	Sim	Não	Observações
1. É capaz de discriminar os sons circundantes?			
2. Identifica a ordem pela qual ouve os sons?			
3. É capaz de distinguir sons com base no ponto de articulação?			
4. É capaz de distinguir sons com base no modo de articulação?			
5. É capaz de distinguir sons com base no vozeamento?			
6. É capaz de distinguir sons orais de sons nasais?			
Consciência de palavra			
7. É capaz de identificar e contar as palavras da frase?			
8. Distingue a palavra do seu referente?			
Consciência silábica			
9. Identifica rimas?			
10. Segmenta as sílabas da palavra?			
11. Identifica o número de sílabas da palavra?			
12. Junta sílabas para formar palavras?			
13. Identifica as sílabas da palavra?			
14. Identifica a sílaba tónica da palavra?			
15. Identifica a (s) sílaba (s) átona (s) da palavra?			
16. Distingue sílabas tónicas de sílabas átonas?			
17. É capaz de suprimir sílabas da palavra?			
18. É capaz de substituir sílabas da palavra?			
Consciência fonémica			

³⁰ Brochura PNEP – O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica (2007,p.81)

19.	Junta sons para formar palavras?			
20.	Identifica o som inicial da palavra?			
21.	Identifica o som final da palavra?			
22.	É capaz de suprimir o som inicial ou final?			
23.	É capaz de substituir o som inicial ou final?			
24.	Identifica todos os sons da palavra?			
25.	Identifica o número de sons da palavra?			